

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Étude des manifestations écrites asynchrones du soutien socioaffectif en FOAD : une  
self-study

par

Marie-Ève Desrochers

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître ès arts, M.A.

Maîtrise en sciences de l'éducation

Mai 2019

© Marie-Eve Desrochers, 2019



UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Étude des manifestations écrites asynchrones du soutien socioaffectif en FOAD : une  
self-study

par

Marie-Eve Desrochers

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

Godelieve Debeurme

Directrice de la recherche

Isabelle Nizet

Codirectrice de la recherche

Matthieu Petit

Membre du jury

Lynn Thomas

Membre du jury

Mémoire accepté le 9 avril 2019



## SOMMAIRE

La communication asynchrone en formation à distance, par la rupture spatio-temporelle qu'elle sous-tend, influence les interactions écrites qui ont lieu au sein de la communauté d'apprentissage en ligne (CAL). De fait, le décalage entre l'information envoyée et l'information reçue par notre destinataire allonge le temps de réponse et atténue la spontanéité des interactions. Par ailleurs, l'absence du langage non verbal rend la dimension affective des interactions plus difficilement perceptible par les destinataires, ce qui est susceptible d'atténuer la dimension humaine des échanges asynchrones et de contribuer à l'amplification du sentiment d'isolement tant physique que psychologique pouvant être éprouvé par les membres de la CAL. La présente recherche s'intéresse plus spécifiquement à la dimension socioaffective du soutien asynchrone offert par une personne enseignante aux personnes étudiantes de niveau universitaire en FOAD. Nous souhaitons étudier la manière dont une personne formatrice leur témoigne sa présence à distance à l'écrit en mode asynchrone, pour ensuite utiliser les constats qui émergeront de cette démarche comme tremplin pour nous amener à porter un regard réflexif sur nos pratiques enseignantes. Les constats émergents de cette réflexion, soit nos résultats de recherche pourront alors amener tout formateur à jeter à son tour un regard introspectif sur la manière dont il véhicule sa présence à distance en mode asynchrone, plus spécifiquement la dimension socioaffective de cette présence.

À la lumière de ce que nous présentons dans notre cadre de référence, nous avons émis l'hypothèse que les situations de communication asynchrone à portée individuelle nous permettent de témoigner plus aisément notre soutien affectif aux personnes étudiantes. Par contre, les publications à portée collective renferment également des traces de soutien socioaffectif qui se différencient potentiellement des autres, considérant leur dimension moins intimiste. En fait, l'interaction à l'abri des jugements des pairs peut solidifier le lien de confiance entre la personne enseignante et les personnes étudiantes,

car elle est davantage propice à la confiance et au partage de besoins et de craintes sans peur d'un jugement extérieur. En guise d'indicateur du soutien affectif témoigné aux personnes étudiantes, nous soutenons que l'usage intuitif de certaines marques de reliance sociale à travers nos interactions asynchrones nous permet de leur témoigner une présence sociale à distance. Bref, par l'étude de ces marques énonciatives de reliance sociale à travers notre discours écrit, nous avons pu décrire la nature du soutien socioaffectif asynchrone que nous offrons aux personnes étudiantes en formation ouverte à distance (FOAD).

L'approche méthodologique que nous mettons de l'avant dans le cadre de notre recherche, la *self-study research*, nous amène à nous différencier des recherches réalisées précédemment sur le sujet, qui ont porté sur le développement d'une relation humaine à distance entre la personne enseignante et les personnes étudiantes. Nous croyons que l'originalité de notre recherche repose notamment sur les multiples rôles que nous jouons au sein de celle-ci. Étant donné que nous sommes à la fois le sujet et la chercheuse, nous sommes amenée à poser un regard descriptif, mais également réflexif sur les manifestations du concept de reliance sociale que nous employons de manière intuitive dans notre pratique enseignante. Nous portons également un regard original sur la manifestation d'un soutien socioaffectif aux personnes étudiantes en FOAD considérant que notre recherche se penche plus spécifiquement sur quatre situations de communication asynchrone qui sont employées couramment par une majorité de personnes formatrices qui œuvrent en FOAD : courriel, forum, consignes disponibles au sein de l'ENA, rétroactions sur les travaux réalisées à l'aide du logiciel *Microsoft Word*. Nous nous interrogeons donc sur la représentation des marques de reliance sociale selon différents contextes communicationnels de manière à éclairer notre hypothèse de départ qui propose qu'effectivement, certaines tendances puissent être observées.

Ainsi, nous en arrivons entre autres à la conclusion générale que les indicateurs de l'expression de notre affectivité sont présents à travers nos interventions écrites

asynchrones, quelles que soient les situations de communication et que des similarités entre les marques peuvent être identifiées en fonction de celles-ci. Les résultats de notre recherche illustrent certaines tendances quant à l'emploi de marques de reliance sociale comme indicateur de présence sociale en FOAD, soit pour exprimer notre affectivité, pour favoriser la cohésion d'un groupe d'individus ou pour encourager la communication ouverte et transparente entre ceux-ci. Entre autres, la démonstration d'empathie nous apparaît comme un moteur d'intervention tutorale qui guide notre engagement à la réalisation des actions au profit du groupe. Par ailleurs, l'emploi d'émoticônes a été observé à travers l'entièreté du corpus, soit dans une variété de situations de communication pour compenser l'absence du non-verbal à l'écrit. Notons également que des tendances ont été relevées en ce qui a trait à l'usage de marques de reliance selon la visée rétroactive ou proactive de l'intervention au sein de laquelle on les retrouve ainsi qu'en fonction de leur portée individuelle ou collective et des outils TIC utilisés pour les communiquer.





## TABLE DES MATIÈRES

<b>AVANT-PROPOS.....</b>	<b>XXIII</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>25</b>
<b>PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE .....</b>	<b>28</b>
1. ENJEUX COMMUNICATIONNELS EN FORMATION OUVERTE À DISTANCE .....	28
1.1 Outils TIC asynchrones et interaction sociale .....	31
1.2 Asynchronisme et rupture spatio-temporelle .....	33
1.3 La présence à distance en FOAD .....	36
2. SOCIALISATION MÉDIATISÉE EN FOAD .....	38
2.1 Autonomie et distanciation en FOAD .....	40
2.2 Apport du soutien socioaffectif en FOAD .....	43
2.3 Manifestations personnelles du support socioaffectif à l'écrit .....	45
3. PROBLÈME ET OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE.....	47
<b>DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE DE RÉFÉRENCE.....</b>	<b>50</b>
1. DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE MÉDIATISÉ.....	51
1.1 Autoformation.....	53
1.2 Médiatisation .....	53
1.3 Médiation .....	54
1.4 Formation.....	54
2. MÉDIATION RELATIONNELLE.....	55
2.1 Média, médiation et médiatisation.....	56
2.2 Dimension relationnelle .....	57
3. PRÉSENCE SOCIALE À DISTANCE .....	59
3.1 Présence enseignante .....	62
3.2 Présence cognitive .....	62
3.3 Présence sociale .....	63
4. RELIANCE SOCIALE .....	65
4.1 Marques de liance .....	66

4.2	Marques d'alliance .....	71
4.3	Marques de liance et d'alliance (marques hybrides).....	74
5.	OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE.....	76
	<b>TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>78</b>
1.	TYPE DE RECHERCHE .....	79
1.1	Ami(e) critique .....	81
2.	SUJET DE RECHERCHE .....	85
3.	CONTEXTE DE RECHERCHE .....	86
3.1	Objets d'expérimentation et recueil des artefacts écrits.....	87
4.	DONNÉES COLLECTÉES .....	91
4.1	Artefacts écrits .....	92
4.2	Journal de bord.....	94
5.	TRAITEMENT DES DONNÉES.....	97
6.	MESURES ÉTHIQUES .....	101
	<b>QUATRIÈME CHAPITRE. PRÉSENTATION, ANALYSE ET</b>	
	<b>INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....</b>	<b>102</b>
1.	PRÉSENTATION DES EXTRAITS SÉLECTIONNÉS .....	103
1.1	Portée des artefacts écrits selon diverses situations communicationnelles.....	105
2.	PORTRAIT DES MANIFESTATIONS DE RELIANCE SOCIALE .....	108
2.1	Liance.....	109
2.1.1	Appréciation de l'Autre.....	111
2.1.2	Émoticônes.....	113
2.1.3	Empathie .....	115
2.1.4	Ouvertures et clôtures connotées ou expressives .....	118
2.1.5	Remerciements expressifs.....	122
2.1.6	Satisfaction marquée .....	123
2.1.7	Vœux non ritualisés.....	125
2.1.8	Émotions négatives (mécontentement) .....	127
2.1.9	Encouragements .....	128
2.1.10	Excuses et/ou de justifications .....	130
2.1.11	Humour/ironie .....	131

2.2	Alliance — actes commissifs.....	133
2.2.1	Mise en disponibilité d'une ressource pédagogique au profit du groupe ou de l'individu.....	135
2.2.2	Délai ou prolongation pour réalisation d'une évaluation.....	136
2.2.3	Constat et résolution d'un problème technique.....	138
2.2.4	Reconnaissance du rôle de la formatrice.....	140
2.3	Alliance — actes directifs.....	143
2.3.1	Amorce pédagogique .....	144
2.3.2	Conseil .....	146
2.3.3	Consigne (situations d'évaluation).....	147
2.3.4	Invitation .....	148
2.3.5	Question .....	149
2.3.6	Rectification ou erreur soulevée .....	151
2.3.7	Requête .....	153
2.4	Hybride .....	155
2.4.1	Marques de diaphonie .....	156
3.	CONFRONTATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE ET DES RÉSULTATS DE REQUÊTES D'ENCODAGE.....	159
3.1	Les marques de liance et les actes commissifs .....	161
3.1.1	Les marques d'empathie et les actes commissifs.....	161
3.2	Les marques de liance et les actes directifs .....	164
3.2.1	Les clôtures connotées, les vœux et les invitations.....	164
3.2.2	L'usage de la première personne à travers les actes directifs .....	166
3.2.3	La liance et les requêtes .....	169
3.2.4	Les encouragements et les actes directifs .....	170
3.2.5	La liance et les rectifications.....	174
3.3	Les marques de liance et leurs usages complémentaires .....	175
3.3.1	L'usage des émoticônes à travers les autres marques de liance.....	176
3.3.2	Les marques de réconfort.....	177
3.3.3	Les encouragements et les compliments.....	179
3.4	Les marques d'alliance et leurs usages complémentaires.....	181

3.4.1	Les questions et leur utilisation.....	181
3.5	La diaphonie.....	184
3.5.1	La diaphonie et les marques d'empathie .....	186
4.	PISTES DE RÉGULATION PROFESSIONNELLE .....	188
4.1	Courriels.....	189
4.2	Forums .....	192
4.3	Consignes dans l'ENA.....	194
4.4	Rétroactions sur les travaux pratiques .....	195
	<b>CINQUIÈME CHAPITRE. DISCUSSION DES RÉSULTATS .....</b>	<b>198</b>
5.1	Marques énonciatives de reliance sociale : usages et tendances.....	199
5.2	Méthodes d'intervention tutorale et usage de marques de reliance sociale	203
5.3	Usage de marques de reliance sociale et contextes communicationnels ....	209
5.4	Représentation du langage non verbal en mode asynchrone .....	211
5.5	Actes directifs au sein des rétroactions sur les travaux.....	213
5.6	Marques d'alliance et présence enseignante et cognitive à distance .....	215
	<b>CONCLUSION .....</b>	<b>218</b>
	<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>225</b>

---

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Description des marques de liance dans un discours écrit asynchrone....	67
Tableau 2.	Description des marques d'alliance dans un discours écrit asynchrone ..	71
Tableau 3.	Description des marques hybrides de liance et d'alliance dans un discours écrit asynchrone .....	74
Tableau 4.	Outils TIC asynchrones utilisés au sein du dispositif de formation médiatisée.....	88
Tableau 5.	Représentation des artefacts sélectionnés selon les situations de communication recensées .....	93
Tableau 6.	Composantes méthodologiques d'un journal de bord.....	96
Tableau 7.	Logique de croisement des codes (exemples) – Scénarios A et B.....	100
Tableau 8.	Pourcentage de rétention des artefacts écrits selon les situations de communication.....	104
Tableau 9.	Synthèse de la portée des artefacts asynchrones selon les situations de communication.....	107
Tableau 10.	Répartition en pourcentage des marques de reliance sociale au sein des artefacts écrits analysés .....	109
Tableau 11.	Typologie Desrochers (2018) inspirée de Quintin (2008) et Quintin et Masperi (2010).....	110
Tableau 12.	Répartition en pourcentage des actes commissifs au sein des artefacts écrits analysés .....	134
Tableau 13.	Répartition en pourcentage des actes directifs au sein des artefacts écrits analysés .....	143
Tableau 14.	Questionnements issus de l'agencement des marques énonciatives de reliance sociale.....	160
Tableau 15.	Exemples d'agencements syntaxiques à tonalité diaphonique .....	185
Tableau 16.	Exemples d'interventions pédagogiques pour favoriser le sentiment d'appartenance au groupe .....	209



## LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Outils des plateformes de formation selon les niveaux d'interaction et d'implication demandés .....	32
Figure 2.	Modélisation d'un dispositif d'apprentissage médiatisé .....	52
Figure 2.	Schématisation de la communauté d'apprentissage en ligne .....	60
Figure 4.	Étapes du traitement des données à l'aide du logiciel Nvivo 11 .....	98





## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AIPU	Association internationale de pédagogie universitaire
CAL	Communauté d'apprentissage en ligne
CoI	<i>Community of inquiry</i>
ENA	Environnement numérique d'apprentissage
FAD	Formation à distance
FOAD	Formation ouverte à distance
MiT	Méthode d'intervention tutorale
Situation d'EA	Situation d'enseignement-apprentissage
SAÉ	Situation d'apprentissage et d'évaluation
TECFÉE	Test de certification en français écrit pour l'enseignement
TIC	Technologies de l'information et de la communication
WEBEX	Plateforme Web adaptée à l'enseignement virtuel créée par Cisco Webex, compagnie se spécialisant dans la collaboration sur demande, les réunions en ligne et les applications de vidéoconférence.



*Les plus sages le sont dans les choses indifférentes, mais ils ne le sont  
presque jamais dans leurs plus sérieuses affaires ; et qui vit sans folie n'est  
pas si sage qu'il croit.*

(Maximes de La Rochefoucauld, 171)



## REMERCIEMENTS

Nous tenons d'abord à exprimer notre plus sincère reconnaissance à notre directrice ainsi qu'à notre codirectrice de mémoire, Godelieve Debeurme et Isabelle Nizet, pour le soutien qu'elles nous ont témoigné durant notre parcours, par les jours ensoleillés autant que les plus tempétueux. Les rôles de mentores, de conseillères et de guides qu'elles ont joués auprès de nous ainsi que leur humanisme nous ont permis d'atteindre nos objectifs, et nous leur en serons éternellement reconnaissante.

Nous souhaitons également remercier toutes les personnes chercheuses, conseillères pédagogiques et auxiliaires de recherche que nous avons eu le privilège de côtoyer au cours de notre parcours universitaire de deuxième cycle. Vous avez toutes et tous teinté notre vision de la recherche et de la formation à l'enseignement au cycle supérieur et vous avez grandement égayé notre expérience étudiante et professionnelle : Pre Julie Lyne Leroux; Pre Colette Deaudelin, Pr Matthieu Petit, Pre Christelle Lison, Pr Jean Goulet, Pr Olivier Dezutter, Pr Florian Meyer, Pre Julie Desjardins, Isabelle Bolduc (adjointe au vice-décanat), Géraldine Heilporn (Ph. D.), Constance Denis (candidate au Ph. D.). Nous remercions également Le Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (Collectif CLÉ) de nous avoir fourni un bel environnement de travail durant nos études, ainsi que le regroupement PEDTice pour l'organisation d'activités de partage entre pairs nous ayant donné la chance de briser la glace.

En terminant, nous remercions famille et amis pour leurs encouragements plus colorés les uns que les autres, pour leur soutien inconditionnel et pour leurs conseils précieux : Madame Micheline Lehoux, Monsieur Marc Desrochers, Monsieur François Durand, Monsieur Francis Desrochers, Madame Lise Depelteau, Monsieur Guy Corriveau, Madame Andrée-Anne-Giroux, Madame Ariane Pallagrossi et Madame Émilie-Barbeau-Brunelle (M.A.), Monsieur Maxime Beaudoin, Monsieur Olivier Denis.



## AVANT-PROPOS

En 2015, nous avons commencé simultanément notre parcours d'étudiante-chercheuse à l'Université de Sherbrooke et de chargée de cours en formation ouverte à distance (FOAD) à la Faculté d'éducation. De 2015 à 2017, les deux charges de cours à distance que nous avons données à sept reprises chacune nous ont amenée à vivre certains constats propres à l'enseignement dans ce contexte de formation. Ceux-ci concernent notamment la manière dont nous manifestons notre soutien socioaffectif aux personnes étudiantes par le biais du dispositif de formation médiatisé que nous proposons. Un autre de ces constats concerne les limites pédagogiques associées à la communication asynchrone en FOAD. Plusieurs recherches relèvent similairement la distance associée aux outils TIC asynchrones utilisés, comme le forum ou le courriel qui ne permettent aucun contact en face à face entre les interlocuteurs ainsi que la rupture spatio-temporelle associée à la désynchronisation des actions réalisées par les personnes enseignantes et étudiantes au sein du dispositif de formation (Paquelin et Dussarps, 2014 ; Charrier et Lerner-Sei, 2011, Gikand, Morrow et Davis, 2011 ; Charlier, Peraya et Deschryver, 2006).

En ce sens, en tant que formatrice en FOAD, pour limiter le phénomène de distanciation physique ou psychologique éprouvée par les personnes étudiantes, pouvant être exacerbé par la communication asynchrone en FOAD, nous accordons intuitivement un soin particulier à la manière dont nous interagissons avec les personnes étudiantes pour leur démontrer que nous sommes à l'écoute de leurs besoins. Nous communiquons ainsi notre soutien socioaffectif à distance pour amener l'Autre<sup>1</sup> à voir notre couleur dans nos interventions écrites en tant que pédagogue et pour personnaliser l'expérience de formation à distance que nous offrons (Creuzé, 2010; Denis, 2003, Loisier, 2014; Ferone, 2011; Dussarps, 2014).

---

<sup>1</sup> Comme Dussarps (2014), nous choisissons de faire référence à l'Autre en adoptant la majuscule.

Ainsi, cette *self-study research*<sup>2</sup> a pour objectif de poser un regard à la fois descriptif et conceptuel, pratique et intimiste sur les marques de soutien socioaffectif que nous offrons aux personnes étudiantes en tant que personne formatrice. Nous souhaitons mieux comprendre quels sont les indicateurs de présence à distance qui émanent de celles-ci (Garrison, 2017). La visée de cette recherche est a) de nous amener à réfléchir sur nos interventions pédagogiques en regard de l'établissement d'une relation socioaffective avec les personnes étudiantes ; b) de répondre à nos questionnements pour mieux nous connaître en tant que professionnelle en exercice ; c) d'obtenir une meilleure compréhension de la manière de manifester du soutien affectif aux personnes étudiantes en FOAD ; d) de nous outiller pour vaincre les défis rencontrés en regard de l'établissement d'une relation socioaffective avec celles-ci (Samaras et Freese, 2006; 2009; Craig, 2009).

---

<sup>2</sup> Nous choisissons de ne pas traduire l'expression *self-study research* étant donné qu'aucun terme (recherche-action ; recherche d'autoformation ; recherche-être ; étude de soi, etc.) n'a été identifié dans les écrits scientifiques francophones pour évoquer de manière précise les particularités de cette démarche méthodologique.



## INTRODUCTION

En formation à distance (FAD), la rupture spatio-temporelle dans la communication en mode asynchrone crée une distanciation susceptible de nuire au dialogue pédagogique (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006 ; Poyet, 2009 ; Charrier et Lerner-Sei, 2011). Celle-ci est notamment occasionnée par la désynchronisation des actions réalisées à l'aide d'un dispositif d'apprentissage médiatisé par le formateur et par les personnes étudiantes, qui peut engendrer chez certains d'entre eux un sentiment d'isolement, voire d'anonymat durant leur formation notamment par la non-immédiateté des échanges qui ont cours (Denami et Marquet, 2015 ; Dussarps, 2015 ; Brassard et Teutsch, 2014 ; Charrier et Lerner-Sei, 2011 ; Gikand, Morrow et Davis, 2011). En réponse à ce défi rencontré sur le plan du développement de la relation pédagogique à distance en FAD et afin de mieux comprendre les mécanismes opérant derrière l'utilisation de la communication asynchrone comme instrument de médiation pédagogique en FAD, la présente recherche a comme objectif général de décrire l'usage de modalités de médiatisation et de médiation à travers l'analyse d'artefacts écrits de communication asynchrone d'une formatrice en vue d'améliorer la qualité de sa présence sociale dans une FAD. Pour opérationnaliser cet objectif, les marques énonciatives de reliance sociale présentes à travers ses interventions écrites asynchrones ont été étudiées. En bref, la reliance sociale représente «un néologisme introduit dans les années 60 par le sociologue Roger Clausse pour qualifier la dimension psychosociale du besoin d'information, assurée par la presse en réponse à l'isolement ressenti par les individus au sein d'une société [...]» (Quintin et Masperi, 2010, paragr. 17).

Le premier chapitre de notre mémoire est consacré aux différents défis entourant la manifestation asynchrone d'un soutien socioaffectif à l'écrit en FOAD. Nous y abordons notamment la notion de rupture spatio-temporelle associée à la communication asynchrone et ses conséquences possibles à la fois physiques et psychologiques sur la perception de distance entre la personne étudiante et la personne enseignante, comme l'isolement et la

solitude. Par la suite, nous discutons de la tension entourant les notions d'autonomie et d'accompagnement en FOAD ainsi que le rôle de la personne enseignante en rapport avec celle-ci. Enfin, nous traitons de la pertinence du soutien socioaffectif manifesté de la part de la personne enseignante aux personnes étudiantes à distance pour favoriser entre autres le sentiment d'appartenance au groupe, le plaisir d'apprendre et l'estime de soi (Dussarps, 2014).

Le deuxième chapitre est consacré à la présentation de notre cadre de référence, soit les modèles de médiation relationnelle de Charlier, Peraya et Deschryver (2006), de présence sociale de Garrison, Anderson et Archer (2000 ; Garrison, 2017) ainsi que de reliance sociale de Quintin et Masperi (2010). Nous y présentons également nos objectifs spécifiques de recherche, soit la réalisation d'un portrait des marques de reliance sociale répertoriées à travers nos interventions écrites asynchrones en FOAD à l'aide des indicateurs de présence sociale tirés de ces recherches ; la production d'un bilan des croisements entre ces marques en fonction de différentes situations de communication desquelles elles sont tirées et l'identification de pistes de régulation en réponse aux constats associés à ces croisements.

Le troisième chapitre est consacré à la présentation de notre cadre méthodologique, soit la *self-study research* (Berry, 2007; Russel, 2009; Craig, 2009 ; Samaras et Freese, 2006 ; 2009). Il propose des précisions en ce qui concerne notre posture épistémologique de chercheure ainsi que nos modalités de recueil de données propres à notre approche méthodologique: soit les données inhérentes, l'ami critique et le journal de bord. Nous y présentons également notre méthode d'analyse de données essentiellement basée sur l'obtention d'un accord interjuge sur un échantillon de notre corpus, mais aussi sur le croisement de nos hypothèses de recherche et des résultats de nos requêtes d'encodage matriciel réalisées à l'aide du logiciel Nvivo. Nous avons ainsi pu valider dans quel contexte nous utilisions certaines marques de reliance de manière complémentaire les unes aux autres, conformément ou contrairement à nos hypothèses de recherche, pour exprimer

notre affectivité ou pour favoriser la cohésion et la communication ouverte au sein du groupe. Enfin, nous soulignons les limites méthodologiques de notre recherche associées à l'usage d'un agent technologique pour remplir certaines fonctions de l'ami critique lors de l'étape de confrontation de nos hypothèses de recherche à notre exercice de codage dans Nvivo.

Le quatrième chapitre présente un portrait des manifestations de reliance sociale ainsi qu'une confrontation de nos hypothèses aux résultats de nos requêtes d'encodage matriciel réalisé à l'aide du logiciel Nvivo. Par la suite, à la lumière des résultats de cette confrontation, nous proposons des pistes de régulation quant à la démonstration d'une présence sociale à l'écrit en FOAD en fonction de nos quatre situations de communication asynchrone à l'étude : les courriels, les interventions sur les forums, les informations disponibles dans l'ENA (sur la plateforme Moodle) et les rétroactions réalisées sur les travaux pratiques en mode révision à l'aide du logiciel *Microsoft Word*.

Finalement, dans le cadre du cinquième chapitre, nous comparons nos résultats de recherche à ceux d'autres recherches empiriques de manière à faire ressortir des tendances relativement aux indicateurs d'une présence sociale à distance à l'écrit en mode asynchrone, surtout sur le plan du soutien socioaffectif. Nous tissons également des liens entre la présence enseignante et la présence cognitive et les marques énonciatives d'alliance (actes directifs et commissifs) de manière à couvrir la totalité de notre corpus de données.

En conclusion, nous revenons sur les principaux croisements entre les indicateurs du soutien socioaffectif écrit asynchrone que nous avons identifiés à travers notre corpus de données et sur les objectifs de la présente *self-study research*. Nous concluons en proposant des pistes d'exploration liées à notre recherche, notamment l'analyse de l'impact de l'usage de ces marques de reliance sociale sur la perception de la présence sociale de la personne enseignante par la personne étudiante.

## **PREMIER CHAPITRE**

### **PROBLÉMATIQUE**

Ce premier chapitre présente des liens entre notre expérience de chargée de cours, étant donné la nature de notre recherche, et ce que relèvent les écrits scientifiques recensés au sujet de la manifestation du soutien socioaffectif à l'écrit en mode asynchrone aux personnes étudiantes dans un contexte de FOAD. Tout comme Béziat (2004 ; 2012), nous nous interrogeons entre autres sur la place de la personne enseignante dans le dispositif de formation à distance et sur la manière dont nous pouvons répondre au besoin des personnes étudiantes par le biais de contacts personnalisés de manière à manifester concrètement notre présence à distance. Nous souhaitons également mieux comprendre en quoi le dispositif de formation peut représenter un obstacle à la démonstration de présence dans le contexte de formation exclusivement à distance. Notre premier chapitre traite des enjeux communicationnels en FOAD notamment liés à la nature de la distance physique et psychologique qui sépare les agents humains prenant part au dispositif d'apprentissage, de la socialisation médiatisée dans la FOAD et de la place du soutien socioaffectif dans ce même contexte de formation. La section suivante aborde plus spécifiquement les enjeux communicationnels asynchrones en FOAD.

#### **1. ENJEUX COMMUNICATIONNELS EN FORMATION OUVERTE À DISTANCE**

En FOAD, les enjeux communicationnels diffèrent selon les outils TIC intégrés au dispositif de formation par la personne enseignante, qu'ils soient synchrones ou asynchrones. L'intégralité des activités d'apprentissage et d'évaluation se déroule exclusivement à distance, c'est-à-dire au sein d'un dispositif de formation médiatisé qui est

soutenu par un environnement numérique d'apprentissage<sup>3</sup> (ENA). De ce fait, les personnes étudiantes et enseignantes sont appelées à communiquer entre eux par le biais d'outils TIC proposés au sein de celui-ci. Comme le souligne Quintin (2008), à l'instar de Demaizière (2008), le terme « dispositif » peut être utilisé soit pour désigner une formation, un système de formation ou un objet technique (ex. logiciels ou ressources pédagogiques). Celui-ci permet entre autres d'informer et de s'informer, de partager des ressources de formation et de communiquer avec les personnes étudiantes (Charlier, Daele, Deschryver, 2002 ; Dussarps, 2014).

La raison d'être d'un dispositif de formation à distance réside avant tout dans sa capacité à gérer des transactions pédagogiques efficaces en s'affranchissant des contraintes liées à la distance physique, mais surtout en contribuant à améliorer le degré d'ouverture qui caractérise la formation. (Depover, Karsenti et Komis, 2007, p.206)

Les activités d'apprentissage et d'évaluation synchrones qui y sont intégrées permettent une communication en temps réel entre les membres d'une même communauté d'apprentissage (ex. conférence Web ou séance de cours), alors que les activités asynchrones proposées se déroulent en temps différé et peuvent être réalisées lorsque la personne étudiante est disponible. La notion d'ouverture dans la formation ouverte à distance référerait expressément à sa disponibilité en tout temps pour les personnes étudiantes leur permettant de pallier leurs contraintes individuelles qui les empêcheraient de suivre un horaire fixe : conciliation travail, études et famille, mobilité réduite, situation géographique (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006 ; Charrier et Lerner-Sei, 2011 ; Audet, 2011 ; Denami et Marquet, 2015). Il est à noter que, pour Prat (2015), l'ouverture correspond plutôt à une mise en disponibilité de la totalité du contenu du cours dès le début de celui-ci. De ce fait, chacun peut réaliser le cours à son rythme en fonction du temps dont il dispose. Par exemple, certaines personnes étudiantes pourraient décider de réaliser intensivement celui-ci en quelques semaines. Bref, dans notre contexte d'expérimentation

---

<sup>3</sup> Plateforme Moodle dans le cadre de la présente recherche.

les modules du cours étaient rendus disponibles graduellement ce qui ne nous permet pas de nous inscrire entièrement dans cette dynamique d'ouverture proposée par Prat (2015).

Par contre, Endrizzi (2012) met en garde contre l'accessibilité en FOAD, qui ne « constitue [pas] systématiquement une plus-value [...] » (p.2) Elle obligerait notamment une part de responsabilisation chez les personnes étudiantes qui doivent naviguer au sein des ressources numériques et activités d'apprentissage et d'évaluation offertes au sein de l'environnement numérique d'apprentissage. Cette part de responsabilisation peut constituer un élément de résistance par rapport à leur formation, surtout pour les personnes étudiantes de nature anxieuse, qui se font peu confiance (Dussarps, 2014). Ces dernières affirment aussi avoir besoin d'être encadrées par la personne enseignante, et par ses nombreuses rétroactions, tout au long de leur formation afin de valider leur progrès et de réguler leurs apprentissages (*Ibid.*). En fait, « [l]es enseignants restent jugés importants pour la réussite en FOAD: 34 % [des personnes étudiantes interrogées] les considèrent totalement et 39 % plutôt indispensables à leur réussite (soit 70 % leur accordant une importance positive) ». (*Ibid.*, p. 285) Toutefois, bien que l'ENA soit accessible en tout temps, le soutien offert par la personne enseignante ou par les personnes étudiantes, lui, ne l'est pas nécessairement au moment où il est requis. En ce sens, il n'est pas surprenant que « l'implication des participants dans les environnements électroniques d'apprentissage semble difficile [...] à maintenir. » (Dillenbourg, Poirier Carles, 2003, dans Ferone, 2011, paragr. 5). En somme, la communication en FOAD exerce une influence sur ce phénomène d'accessibilité qui amène les personnes étudiantes et enseignantes à souvent devoir communiquer en mode asynchrone, n'ayant pas le même horaire et les mêmes contraintes que leurs collègues. La prochaine section fait état des défis communicationnels associés à l'interaction écrite en ligne asynchrone en FOAD.

## 1.1 Outils TIC asynchrones et interaction sociale

La communication constitue un moyen de nourrir la relation éducative que nous entretenons avec les personnes étudiantes surtout lorsque cette relation est médiatisée (Paquelin, 2014). Toutefois, l'identification des conditions optimales d'interaction sociale en FOAD permettant la co-élaboration de connaissances est parfois difficile à discerner (Ferone, 2011). Plusieurs recherches ont permis d'identifier les avantages communicationnels de la modalité synchrone par rapport à la modalité asynchrone, notamment le fait que certains outils TIC synchrones permettent la retransmission vidéo de l'expression faciale, de la parole et du langage non verbal y étant associée (Hrastinski, 2008). La communication synchrone favoriserait la spontanéité des actions par la synchronicité des dialogues et la vitesse des réponses qu'elle propose (Endrizzi, 2012 ; Hrastinski, 2008). À l'inverse, la communication asynchrone obligeant une communication différée sous-tend une non-immédiateté dans les réponses, attribuable au facteur de désynchronisation des actions réalisées dans l'ENA. Bien que les outils asynchrones offerts dans l'environnement numérique d'apprentissage institutionnel pour interagir avec d'autres individus (ex. : forum, messagerie, wiki, blogue, e. communauté, travail collaboratif, partage de fichiers, inscription en ligne, téléchargement, navigation) soient plus nombreux que les outils synchrones (clavardage, partage d'applications, tableau blanc, conférence) [Champy et *al.*, 2005 dans Dussarps, 2014], ils ne demandent pas le même niveau d'engagement de la part des personnes concernées et n'amènent pas le même niveau d'interaction entre celles-ci comme le démontre la figure 1 ci-dessous (*Ibid.*).



Figure 1 Outils des plateformes de formation selon les niveaux d'interaction et d'implication demandés [Champy et *al.*, 2005 dans Dussarps, 2014]

Selon la figure 1, en mode asynchrone, les deux outils les plus interactifs seraient le forum et la messagerie (*Ibid.*). Le caractère interactif de l'outil fait entre autres référence au niveau d'interaction sociale qu'il permet. En ce sens, les outils tels que le clavardage et le forum pourraient contribuer au développement d'un sentiment d'appartenance à une communauté en ligne, puisqu'ils sont fortement généralisés (Denami et Marquet, 2015). Le forum, plus spécifiquement, permet à la fois de colliger les échanges et de rendre l'information donnée accessible en tout temps aux personnes étudiantes. De plus, ces outils asynchrones permettent de décloisonner les frontières entre les sphères publiques et privées, étant donné que les personnes étudiantes et enseignantes sont appelées à utiliser des applications qui ne sont pas soutenues par l'institution pour accomplir certaines tâches académiques ou à l'inverse, qu'elles consultent souvent leur boîte de courriels institutionnelle à des fins personnelles (Peraya, 2011). Malgré tout, pour Develotte et Mangerot (2010), les échanges asynchrones ont un caractère marginal en comparaison avec ceux qui ont lieu en mode synchrone, étant donné que ces derniers constituent la base des échanges dans un cours en ligne. En ce sens, la mise à disposition de multiples outils TIC synchrones ou asynchrones ne représente pas un gage d'interaction sociale ni ne permet de garantir le développement d'un dialogue riche avec les personnes étudiantes (Endrizzi, 2012). C'est plutôt l'intention pédagogique derrière la mise en disponibilité de ces outils communicationnels qui serait un facteur déterminant de leur utilisation tant par les



personnes étudiantes que par la personne enseignante elle-même (Dussarps, 2014). La distance entre les membres d'une même communauté d'apprentissage en ligne serait réduite par la fréquence et la qualité des interactions entre ceux-ci, surtout s'ils s'engagent collectivement dans une tâche au profit de leur propre apprentissage, mais également au profit du groupe. Ainsi, malgré la variété d'outils TIC asynchrones disponibles dans l'ENA et la récurrence du recours à ceux-ci dans le cadre des dispositifs d'apprentissage en FOAD les échanges différés qui ont lieu en contexte de FOAD ne se révèlent pas toujours comme étant aussi spontanés que ce qui pourrait être souhaité dans une communauté de personnes étudiantes actives (Endrizzi, 2012). Pour Paquelin et Dussarps (2014), le très fréquent asynchronisme communicationnel à l'écrit en FOAD amène une distance qui complexifie la communication entre les personnes étudiantes et la personne enseignante. Cela pourrait expliquer pourquoi, dans certaines universités du Québec, des personnes formatrices déplorent le taux de participation souvent faible des personnes étudiantes dans les forums, par exemple (Gouvernement du Québec, 2015).

La section suivante approfondit l'émergence de ce sentiment de distanciation entre les individus qui communiquent en mode asynchrone notamment dans le cadre d'un forum, qui ne permet aucun contact face à face entre les interlocuteurs, ce qui peut représenter un obstacle au développement d'une relation pédagogique avec les personnes étudiantes.

## **1.2 Asynchronisme et rupture spatio-temporelle**

En formation ouverte à distance, chaque individu prenant part au dispositif de formation poursuit un même objectif au sein d'un espace-temps virtuel et social où s'opèrent des interactions entre les individus. (Bourdet, 2010 ; Charrier et Lerner-Sei, 2011 ; Paquelin, 2011 ; Peraya, 2011 ; Dussarps, 2014) Cet espace-temps au sein duquel les agents humains du dispositif évoluent est représenté par l'environnement numérique d'apprentissage (ENA), qui propose des activités d'apprentissage tantôt synchrones, tantôt asynchrones aux personnes étudiantes au sein desquelles elles peuvent interagir (Develotte

et Mangenot, 2010). L'accès en tout temps à des modalités de communication asynchrone en FOAD comme le courriel, les forums, les blogues, les wikis, les sites Webs, la plateforme Moodle, les plateformes hébergées dans les nuages, les applications *Google*, l'application *Microsoft Office 365*, *Voicethread* ou autres (Loisier, 2014) permet l'élargissement du cadre spatio-temporel de ce contexte de formation étant donné qu'elles sont réparties de manière à ce que la présence<sup>4</sup> de la personne formatrice et de la personne étudiante ne soit pas requise dans l'environnement numérique d'apprentissage (ENA) de manière simultanée (Charrier et Lerner-Sei, 2011 ; Charlier, Peraya et Deschryver, 2006 ; Xie, DeBacker et Ferguson, 2006, dans Xie, 2013 ; Guri-Rosenelt, 2009, dans Gikand, Morrow et Davis, 2011).

L'élargissement du cadre spatio-temporel qu'amène cette notion d'asynchronisme constitue aussi un défi significatif sur le plan communicationnel entre les agents humains du dispositif de formation. (Charrier et Lerner-Sei, 2011, Gikand, Morrow et Davis, 2011) Sur le plan temporel, comme il a été mentionné antérieurement, elle entraîne une désynchronisation de leurs actions au sein de celui-ci, qui est présenté comme limitatif sur le plan de l'établissement d'une relation pédagogique à distance et sur le plan spatial, elle implique une absence physique de la personne enseignante durant la formation (Charrier et Lerner-Sei, 2011 ; Peraya, 2011). N'ayant pas toujours accès à des réponses rapides de la part de la personne enseignante au moment où la personne étudiante utilise les outils de communication asynchrone mis à sa disposition dans l'ENA, celle-ci peut ressentir un sentiment d'isolement social (Marchand, 2001 ; Bourdet, 2010 ; Denami et Marquet, 2015 ; Dussarps et Paquelin, 2015). Ce dernier serait plutôt issu de « l'individualisation de

---

<sup>4</sup> Le concept de présence à distance, comme le rappelle Loisier (2014), est issu du modèle autoportant des cours par correspondance. Par conséquent, nous sommes consciente qu'il n'a plus la même résonance dans un modèle de FOAD, étant donné la variété d'outils technologiques textuels et audiovisuels disponibles dans les environnements d'apprentissage qui permettrait de simuler une certaine présence à distance, notamment par les interactions qu'ils permettent. (*Ibid*) Par le biais des dispositifs d'apprentissage soutenus par l'environnement numérique, autant la personne étudiante que la personne enseignante sont amenées à interagir à distance plutôt que de se former sans aucun contact social avec les autres. (Paquelin et Dussarps, 2014)

la formation et non pas de l'outil [TIC] » (Dussarps, 2014, p.145). Advenant un manque de clarté perçu par la personne étudiante à l'égard de la documentation du cours, de consignes ou d'interventions écrites de la part de la personne enseignante, elle pourrait être réticente à demander des clarifications étant donné l'absence de contact humain. (*Ibid.*, 2014) Ce manque de clarté perçu par certaines personnes étudiantes à l'égard du déroulement de la FOAD qu'elles suivent peut également être occasionné par une faible fréquence, voire d'une quasi-absence de communication avec la personne enseignante au fil des semaines de cours et peut représenter une source d'anxiété pour les personnes étudiantes (Deschryver, 2008 ; Quintin, 2008 ; Audet, 2011 ; Dussarps, 2014). Non seulement les personnes étudiantes se retrouvent restreintes dans leurs interactions avec les autres agents humains du dispositif de formation (pairs et personne formatrice) lorsqu'elles communiquent à l'écrit en mode asynchrone, mais leur accès aux éléments sensoriels (voix, visage, etc.) est également limité (*Ibid.*). L'asynchronisme des échanges écrits complexifie la dynamique communicationnelle entre les agents humains d'un même dispositif de formation à distance, car elle en délaisse la dimension non verbale (Kehrwald, 2008 ; Paquelin et Dussarps, 2014). Effectivement, l'expressivité associée à l'action de communiquer en temps réel, qui peut être représentée par le langage non verbal, ainsi que par les particularités associées au ton employé, au débit de parole et aux autres éléments prosodiques auxquels nous avons recours pour nous exprimer ne peut être aussi facilement communiquée en mode synchrone qu'à l'écrit en mode asynchrone (Hrastinski, 2008).

De plus, il convient de spécifier que le caractère numérique d'une ressource « [...] n'a par lui-même aucune prescription interprétative : une ressource numérique ne dit pas par elle-même comment il faut la lire et l'interpréter. » (Crozat, Bachimont et Cailleau, 2011. p.14) Même si le destinataire bénéficie de davantage de temps pour réfléchir au message qu'il souhaite communiquer en mode asynchrone, il ne peut garantir que son message sera reçu exactement de la manière dont il l'entend. (Hrastinski, 2008 ; Dussarps, 2014) Comme le souligne ce dernier « des incompréhensions peuvent avoir lieu lors

d'échanges (ex. un courriel rend difficilement compte des émotions et peut être mal interprété), pouvant affecter la confiance entre individus.» (Dussarps, 2014, p.147) Contrairement à la communication qui se déroule en face à face, la personne enseignante ne peut pas percevoir aussi facilement les signes d'incompréhension ou de mécontentement de la part des personnes étudiantes à la réception d'un message formulé à l'écrit. Elle ne peut donc pas rectifier ou préciser ses propos en temps réel pour éviter certains malentendus qui pourraient être dommageables à plus long terme sur la relation de confiance qu'elle bâtit avec les personnes étudiantes. Par conséquent, il est essentiel de choisir adéquatement ses mots et de peser leur poids en amont lorsqu'on désire développer une relation pédagogique en FOAD avec les personnes étudiantes à l'écrit en mode asynchrone.

En somme, cette désynchronisation de la communication, comportant des avantages sur les plans du développement de la compréhension du discours d'autrui, et de la pensée réflexive, peut également entraîner des conséquences défavorables sur l'établissement de relation pédagogique entre la personne enseignante et la personne étudiante, par exemple l'isolement social, et il peut entraîner des incompréhensions, voire des malentendus entre les individus d'un même groupe ou entre ceux-ci et la personne formatrice. La section suivante traite de la présence à distance en FOAD.

### **1.3 La présence à distance en FOAD**

Initialement, la distance psychologique en formation à distance (FAD) était associée à un certain sentiment d'anonymat, et ce, dans le cadre des formations «qui empruntent à la culture du livre une logique de transmission asymétrique qui positionne la personne étudiante dans une posture de récepteur, privilégiant une relation verticale descendante au savoir.» (Paquelin et Dussarps, 2014, p.2) Dans ces dispositifs de formation de type vertical, aucun médium de communication synchrone ne permettait de simuler les conversations en présentiel, notamment les plateformes de Web-conférence telles que Via, WebEx ou Adobe Connect, Blackboard pour ne nommer que celles-ci. À

l'inverse, en FOAD, la logique de transmission des savoirs se veut plutôt horizontale, c'est-à-dire qu'elle privilégie l'interaction entre les agents humains qui participent au dispositif de formation à distance, voire la collaboration entre eux pour réaliser les activités d'apprentissage demandées. Par contre, comme la communication en FOAD est médiatisée, elle pourrait tout de même faire naître un sentiment de solitude et d'isolement chez les personnes étudiantes. (Brassard et Teutsch, 2014 ; Denami et Marquet, 2015 ; Dussarps, 2014). Pour Béziat (2004), c'est la qualité d'une relation humaine à distance qui pourrait pallier l'isolement de la personne étudiante qu'il qualifie de distant. Les échanges verbaux font partie du processus de conceptualisation inhérent au fait d'apprendre (Dussarps, 2014).

Dans un contexte de communication asynchrone en FOAD, bien que les échanges qui ont lieu notamment en mode asynchrone permettent à la personne enseignante de témoigner sa présence à distance aux personnes étudiantes (Glickman, 2002 ; Jézégou, 2012), la rupture spatio-temporelle qu'ils sous-tendent contribue à l'exacerbation de la perception de distance entre les agents humains qui prennent part au dispositif de formation. Cette démonstration de présence favoriserait ultérieurement l'émergence d'une communauté d'apprentissage au sein de l'environnement numérique d'apprentissage et faciliterait non seulement la collaboration entre les individus, mais également la construction individuelle et collective de connaissances (Loisier, 2014). Ainsi, la distance psychologique peut être une résultante des liens asynchrones qui « peuvent être plus difficile à établir [...] notamment dans le cas où l'apprenant ressentirait de la solitude. » (Dussarps, 2014, p.156) Plus les interactions entre les agents humains du dispositif de formation sont nombreuses et récurrentes, plus cette perception de distance serait diminuée (Creuzé, 2010). Par contre, la distance physique entraîne souvent une individualisation de l'accompagnement et ce, afin que la personne enseignante puisse s'assurer de répondre aux besoins de la personne étudiante. (Charrier et Lerner-Sei, 2011). En ce sens, lorsque la personne formatrice parvient à faire ressentir sa présence à distance par le biais d'un

médium de communication (ex. le blogue) elle apporterait un soutien psychologique aux personnes étudiantes. (Ferone, 2011)

Pour Loisier (2014), l'interaction et la collaboration mènent au développement d'un sentiment de présence au sein de la communauté d'apprentissage. Par contre, l'impact concret de celles-ci sur l'apprentissage est encore à définir et ne fait pas l'objet de la présente étude. La collaboration de plusieurs individus membres d'un groupe dans l'atteinte d'un objectif commun ou dans la résolution d'une situation à problème ainsi que le soutien de la personne enseignante en e-learning constituent les facteurs inhérents au processus de présence en e-learning menant vers le développement d'une communauté d'apprentissage en ligne (*Ibid.*). Il convient de rappeler qu'il ne s'agit pas d'une équation *sine qua non* qui entraîne automatiquement la participation active, voire la collaboration de toutes les personnes étudiantes, mais qu'elle permet néanmoins la création de liens sociaux entre les individus qui partagent un but commun et qui prennent tous part également au dispositif de FOAD, ce qui inclut la personne enseignante.

La prochaine section décrit l'apport de la socialisation en FOAD en parallèle avec le phénomène de distanciation qui peut découler de cette rupture spatio-temporelle en mode asynchrone lors de la manifestation de la présence à distance en FOAD. (Garrison, 2007 ; Charlier, Deschryver et Peraya, 2006 ; Charrier et Lerner-Sei, 2011)

## 2. SOCIALISATION MÉDIATISÉE EN FOAD

En formation ouverte à distance (FOAD) plusieurs recherches se sont intéressées au sens de la communauté qui peut être créée et entretenue à distance du point de vue des différents acteurs qui y prennent part (Nulden et Hardless, 1999 ; Garrison, 2007 ; Kehrwald, 2008 ; Quintin et Masperi, 2010 ; Jézégou, 2010 ; Devlin, Lally, Canavan, Magill, 2013 ; Dussarps, 2014 ; Loisier, 2014 ; Bates, 2015). Pour créer des liens entre les individus au sein de la communauté, ceux-ci sont amenés à socialiser à distance. Selon Béziat (2004), la personne enseignante détiendrait un rôle de tiers médiateur entre tous

ceux qui prennent part à la formation. L'ENA représente un lieu virtuel dans le cadre duquel peut s'opérer un processus de socialisation entre les personnes étudiantes et enseignantes en FOAD. Celui-ci guidé par des principes d'observation, de reproduction et possiblement de réinterprétation des normes sociales ou de valeurs en fonction de l'expérience des individus (*Ibid.*). En fait, la socialisation « désigne le processus global par lequel le sujet s'inscrit dans les pratiques des relations sociales » (Laterrasse et Beaumatin, 2014). Selon Pluciennik et Young (2009), cité par Petit, Deaudelin et Brouillette (2015)

la socialisation en ligne ne se limite pas à connaître les autres : il faut que les apprenants se bâtissent des identités, trouvent des pairs avec qui communiquer, comprennent la nature de l'environnement ainsi que la façon dont il est utilisé pour l'apprentissage, et développent une confiance et un respect mutuel pour travailler ensemble sur une seule et même tâche. (p.3)

En FOAD, étant donné la distance entre les agents humains du dispositif de formation, leur processus de socialisation doit être encadré par une structure balisée par des objectifs auxquels ceux-ci doivent s'adapter. Ainsi, le dispositif de formation médiatisé permet la réalisation de transactions pédagogiques entre les agents humains qui y prennent part entre autres dans le but de compenser l'absence de présence physique entre eux (Depover, Karsenti et Komis, 2007). Chaque individu a un rôle actif à jouer pour contribuer à la dynamique sociale de la communauté. Ce type de socialisation horizontale, misant sur la collaboration entre les individus d'une communauté s'oppose à la socialisation verticale ou socialisation institutionnelle (ou passive) qui mise sur la transmission de connaissances (*Ibid.*) Il en revient à la personne enseignante de proposer des activités d'apprentissage et d'évaluation qui facilitent la socialisation horizontale entre les agents humains du dispositif de formation, ce qui n'est pas aussi intuitif pour certaines que pour d'autres (Gouvernement du Québec, 2015).

Ainsi, c'est la structure du dispositif qui a un impact majeur sur le sentiment d'isolement ressenti par les gens qui prennent part à celui-ci. (Dussarps, 2014 ; Denami et Marquet, 2015). Cet isolement peut éventuellement se traduire par une incapacité à trouver

sa place au sein du groupe, à se construire une identité ; ce qui résulterait potentiellement en perte de motivation (Denami et Marquet, 2015). En réponse à ce sentiment d'isolement pouvant être éprouvé par les agents humains prenant part au dispositif de formation, les outils de communication asynchrone, bien qu'exacerbant la dynamique de rupture spatio-temporelle à l'œuvre en FOAD, ne peuvent pas en porter l'entière responsabilité. S'ils ne sont pas combinés à des situations d'apprentissage et d'évaluation de natures collaboratives ou coopératives, les agents humains qui y prennent part ne percevront pas un objectif commun derrière le processus de socialisation. La fréquence des échanges, rappelons-le, semble être un indicateur fort de la présence à distance qui est offerte aux personnes étudiantes par la personne enseignante au sein du dispositif de FOAD. Par contre, la qualité des interactions permettrait également de rendre compte du sentiment d'isolement ressenti par les personnes étudiantes (*Ibid.*). Le contenu des interactions et la qualité de la manière à laquelle on s'adresse à l'autre à l'écrit en mode asynchrone influencent les rapports sociaux entre les individus (Quintin et Masperi, 2010).

Bref, la notion de socialisation en FOAD serait tout aussi présente que dans les contextes plus traditionnels de formation, même si les contraintes organisationnelles qu'elle sous-tend sont plus importantes (Loisier, 2014). La prochaine section traite plus spécifiquement de la notion d'autonomie en FOAD qui peut entraîner malgré elle une forme de distanciation entre les agents humains qui prennent part au dispositif de formation.

## **2.1 Autonomie et distanciation en FOAD**

En FOAD, le niveau d'autonomie de la personne étudiante constitue un des facteurs influençant la qualité des interactions réalisées en situation d'apprentissage authentique (Xie, 2013). On observe donc un parallèle entre les concepts d'autonomie et de socialisation : d'emblée, l'autonomie est considérée comme une compétence essentielle à développer dans ce contexte de FOAD. (Linard, 2001 ; Barbot et Combès, 2006 ;



Cosnefroy, 2012) Pour Barbot et Combès (2006), « [L'autonomie] est l'adaptation d'un sujet unique à une situation d'apprentissage lui permettant d'exercer sa responsabilité et lui offrant un espace de décisions dans lequel il se construit et atteint une reconnaissance. » (p.139) De surcroît, Cosnefroy (2012) souligne dans le même ordre d'idées que la force autorégulatrice de l'individu est un muscle qui se travaille. Il s'agit non seulement de savoir se débrouiller seul en situation complexe, mais également de développer une méthodologie de travail rendant apte autant à collaborer pour s'orienter à travers les contraintes dans l'espoir d'atteindre un objectif commun ou individuel, de savoir gérer son temps et de recourir aux bonnes stratégies selon le contexte (Linard, 2001). Par contre, comme le souligne Dussarps (2014), plusieurs recherches s'intéressent à l'autonomie démontrée dans ce contexte d'isolement sans aborder la question d'abandon y étant rattachée. Plus un individu évolue de manière isolée, plus il risque de mettre une distance entre lui et la personne enseignante, mais également entre lui et ses pairs, ce qui permet plus difficilement la coopération et la collaboration entre les individus. De surcroît, à cause de son état d'isolement, il sera moins appelé à vivre des conflits sociocognitifs ou socioaffectifs impliquant des interactions avec autrui. En effet, étant donné que certaines activités de formation sont à réaliser de manière asynchrone par la personne étudiante, la personne enseignante ne sera pas systématiquement disponible pour répondre aux questions au moment où elle s'exécutera. Celle-ci doit donc collaborer efficacement pour fournir des réponses à leurs questions, le cas échéant, et utiliser les bonnes stratégies pour favoriser la régulation des apprentissages. La notion de partenariat entre les acteurs est donc inhérente à l'autonomie. L'autonomie n'est donc pas entendue par la personne étudiante ou la personne enseignante comme le fait de savoir se débrouiller seul en situation complexe (Linard, 2001).

En réponse à cette nécessité de doser le niveau d'autonomie associée au dispositif de formation, le rôle de la personne formatrice est appelé à se modifier en fonction de l'approche collaborative ou transmissive que proposent les activités d'apprentissage et d'évaluation intégrées au dispositif de formation. Selon Béziat (2004),

Le tuteur doit aussi être un point de contact avec l'ensemble de son groupe de tutorat, en faisant suivre l'information, les contenus d'échanges intéressants. Il doit préparer et animer les temps de regroupement, pour organiser au plus près des demandes et des besoins des étudiants les temps de travail collectif. Le tuteur n'engage pas nécessairement l'intégralité de ces tâches tutorales pour chaque étudiant de son groupe. Il maintient le contact et individualise son action auprès de chacun d'eux. (p.5)

En fait, cette dynamique paradoxale sous-jacente aux dispositifs de formation médiatisée dont fait état Endrizzi (2012), qui met en opposition la fonction tutorale de l'accompagnement à distance par la formatrice et l'autonomisation des personnes étudiantes peut entraîner une remise en question des fonctions de l'enseignant et de sa façon d'intervenir auprès des personnes étudiantes (Jacquinot et Fichez, 2008). De fait, leurs recherches ont démontré que les enseignants qui possèdent une conception de l'apprentissage centrée sur les personnes étudiantes ont beaucoup plus de facilité à intégrer les TIC à leur enseignement et, fort probablement, à accepter leur nouveau rôle dans un contexte d'enseignement à distance ou hybride. Certaines personnes enseignantes rapportent toutefois avoir éprouvé des réticences par rapport au changement de leur rôle de pédagogue en FOAD, passant de celui de maître, de professeur (académique) à celui de guide-accompagnateur, de tuteur ou de mentor selon le mode d'apprentissage (Bonamy et Charlier, 2002). Il s'agit davantage d'une relation de type mentorat qui implique un accompagnement plutôt qu'une relation de supériorité hiérarchique dans le cadre de laquelle la personne enseignante est l'être savant qui transmet ses connaissances ; c'est-à-dire que « l'un (le tuteur) aide l'autre (le novice) à progresser dans la tâche ». (Puustinen, 2012, p. 7)

En somme, l'autonomie de la personne étudiante, si elle est uniquement perçue par celle-ci comme étant sa compétence à se débrouiller seule, peut nuire à l'interaction en FOAD et favoriser la distanciation entre les agents humains qui prennent part au dispositif de formation. À l'inverse, si une personne étudiante fait preuve de peu d'autonomie, toujours perçue dans ce même sens générique, il est sous-entendu qu'elle sera plus

dépendante du soutien offert par la personne enseignante, ce qui est susceptible de favoriser l'augmentation du nombre de suivis individuels à réaliser auprès des personnes étudiantes. La prochaine section traite de la démonstration de la présence à distance par le soutien socioaffectif en FOAD pour réduire la distance entre les personnes étudiantes et enseignantes.

## **2.2 Apport du soutien socioaffectif en FOAD**

De manière à réduire la distance entre les agents humains de la communauté en FOAD, à favoriser la collaboration au sein de celle-ci et l'atteinte des buts communs et individuels de ses membres, le soutien socioaffectif apparaît comme un moyen pertinent à exploiter par la personne enseignante (Quintin, 2008 ; Creuzé, 2010 ; Dussarps, 2014). « Tutorer et même être tutoré demande des compétences socioaffectives (p. 25), a minima : empathie, confiance, respect et estime de l'Autre, pour créer une relation harmonieuse. » (Dussarps, 2014, p.155) En fait, les enseignants sont considérés comme indispensables à la réussite à distance pour 75 % des personnes étudiantes interrogées (*Ibid.*). En tant que personne enseignante, il est essentiel de jouer le rôle de facilitateur des interactions afin de stimuler les interactions au sein de la communauté d'apprentissage et de faciliter leur engagement dans une action (Creuzé, 2010 ; Petit, Deaudelin et Brouillette, 2015). Comme le soutient Denis (2003), étant donné que la formation à distance est « axée sur l'apprentissage par un individu isolé ou en collaboration avec d'autres, la personne étudiante se trouve souvent confrontée à des questions et des interrogations et ressent le plus souvent, outre un besoin de présence, un besoin de guidance et de conseils. » (p. 41) Chaque individu possède un besoin d'appartenance sociale et ses sentiments, ses attitudes et ses valeurs peuvent être influencés positivement par le niveau d'interaction au sein de la communauté d'apprentissage (Loisier, 2014 ; Dussarps, 2014 ; Amossy, 2008). C'est tant la disponibilité des enseignants pour répondre aux questions que leur capacité d'écoute (pour 100 % des apprenants) qui est attendue de la part des personnes étudiantes à l'égard de leur personne formatrice (Dussarps, 2014). Il convient aussi de préciser que 86 % des

personnes répondantes interrogées par Dussarps (2014) révèlent également le désir de créer une relation de confiance avec elle. Ainsi les échanges asynchrones représenteraient une occasion de développer celle-ci, notamment grâce à des manifestations d'empathie de la part de la personne enseignante. D'ailleurs, selon Ferone (2011),

Les blogues les plus actifs sont les blogues où les formateurs montrent de l'empathie, valorisent et soutiennent les participants en proposant des ressources et des conseils personnalisés à la situation et à leurs stagiaires. Aussi, sur les trois blogues actifs, les formateurs ne comptent pas leurs encouragements. (p. 84)

Le fait d'encourager et de soutenir les personnes étudiantes permet l'instauration d'un climat de confiance entre les pairs qui facilite la création de liens entre les membres d'une communauté. Ces encouragements et ce soutien fournis par la personne enseignante auraient le potentiel de rompre l'isolement, de favoriser l'autonomie et même de renforcer l'estime personnelle des personnes étudiantes (*Ibid.*). En fait, le domaine de l'affectif constitue l'«ensemble des éléments affectifs participant, consciemment ou non, au processus d'apprentissage» (Dussarps, 2014, p.44) et qui peuvent notamment avoir des impacts sur l'estime, la confiance en l'autre, la solitude ressentie, l'anxiété, etc. (*Ibid.*) En se sentant ainsi considéré au sein du groupe ou de la communauté, leur sentiment d'appartenance au groupe serait renforcé. (*Ibid.*) La notion d'empathie émerge de ce processus d'accompagnement du point de vue de la personne enseignante. « Elle permet la reconnaissance de l'Autre, et la compréhension de ses émotions, sans forcément les éprouver – auquel cas il s'agirait plutôt de sympathie. » (Berthoz et Jorland, 2004, p. 21) L'empathie favoriserait donc la valorisation des personnes étudiantes en reconnaissant et utilisant les compétences et les prédispositions de chacun au profit du groupe ou de l'objectif de formation poursuivi par l'individu.

Comme nous l'avons précisé dans la section précédente, étant donné que l'asynchronisme sous-entend une désynchronisation des actions réalisées dans l'environnement d'apprentissage par les personnes étudiantes et la personne enseignante, la portion asynchrone des échanges avec les personnes étudiantes nous ramène à cette

préoccupation associée à la manifestation écrite du soutien socioaffectif à distance. En ce sens, la prochaine section aborde brièvement certains enjeux liés à la manifestation du soutien socioaffectif à l'écrit en mode asynchrone en FOAD d'un point de vue expérientiel.

### **2.3 Manifestations personnelles du support socioaffectif à l'écrit**

D'emblée, il convient de rappeler que notre problème de recherche est inspiré de notre expérience professionnelle, ce qui représente un aspect fondamental d'une recherche de type self-study. Cette expérience sera d'ailleurs présentée dans le troisième chapitre lorsque nous aborderons le sujet de recherche et les terrains de recueil de nos données, soit la tension entre nos pratiques enseignantes et notre expérience personnelle, ainsi que les contextes d'enseignement au sein desquels nous avons évolué, d'un point de vue méthodologique. Soulignons tout de même que, en amont du déroulement de la présente recherche, dans le cadre de notre exercice professionnel de formatrice en contexte à distance, nous avons expérimenté plusieurs stratégies pour tenter de développer et d'entretenir des liens relationnels et pédagogiques avec les personnes étudiantes à distance en mode asynchrone. L'intention derrière celles-ci était de favoriser leur engagement dans leur formation en ligne, notamment grâce à des modalités de renforcement positif. L'envoi d'encouragements à l'échelle collective ou individuelle par le biais de forums ou de courriels, la création d'un forum de découvertes à partager informellement, la variation des registres de langue au sein de nos communications asynchrones ainsi que le recours à l'humour en sont des exemples. Ce dernier est d'ailleurs présenté dans plusieurs recherches comme un indicateur de présence sociale à distance (Kehrwald, 2008; Gauduchau, 2008 ; Quintin, 2008, Dussarps, 2014, Jézégou, 2010, Domakin, 2012). L'objectif que nous poursuivions alors intuitivement était d'humaniser la communication asynchrone de manière à favoriser la création d'une dynamique pouvant réduire la distance entre les personnes étudiantes et nous, mais aussi à favoriser un accompagnement pédagogique de qualité sur le plan socio-affectif avant de rejoindre l'individu sur le plan cognitif.

Il convient de noter que, selon notre expérience, dans le cas du forum, la participation hétérogène des personnes étudiantes rend parfois plus difficile l'établissement d'un dialogue pédagogique de qualité avec eux (Gouvernement du Québec, 2015). La fréquence variable des échanges asynchrones ayant lieu sur les forums et la participation parfois limitée des personnes étudiantes à ceux-ci permettent plus ou moins de nous engager dans de longs échanges à la suite d'interventions réalisées par celles-ci. Au-delà de la longueur des échanges, une fréquence moins élevée de ceux-ci risque de contrevenir à la dynamique d'ouverture qui les caractérise, étant donné qu'aucune relation de confiance n'est établie entre eux au préalable. Comme le soulignent Petit, Deaudelin et Brouillette (2015) : «il faut que les [personnes étudiantes] [...] développent une confiance et un respect mutuel pour travailler ensemble sur une seule et même tâche.» (p.3); cela vaut aussi pour la personne formatrice et les personnes étudiantes qui s'engagent dans une formation ouverte à distance.

Ainsi, la qualité des échanges entre les personnes prenant part à la FOAD influence positivement le processus d'apprentissage collaboratif (un groupe d'individus qui poursuivent un même objectif) et coopératif (un groupe d'individus dont les membres poursuivent chacun leur propre objectif), tels que définis par Henri et Lundgren-Cayrol (2001). Plus spécifiquement, «la formation d'un sentiment de communauté, déclenchée par une importante perception sociale au sein de la formation à distance, influence positivement l'apprentissage collaboratif et la motivation à travailler en équipe et à apprendre.» (Denami et Paquet, 2015, p. 51). À l'inverse, de courts messages ne laissant voir aucune trace d'empathie semblent décourager la poursuite du dialogue (*Ibid.*). En effet, les interactions stimulantes comporteraient certaines caractéristiques telles que la récurrence de la participation, l'immédiateté des réponses, le partage de conseils et de ressources, ainsi que le témoignage d'empathie ou de soutien affectif (*Ibid.*). En d'autres mots, le fait de répondre aux personnes étudiantes rapidement et d'engager de manière récurrente le dialogue entourant les activités d'apprentissage et les consignes claires qu'elles sous-tendent est essentiel en formation à distance (Prat, 2015). Bref, pour Bourdet, la relation entre les personnes enseignantes et étudiantes est significative :

En gros, la relation entre enseignants tuteurs et étudiants devrait [...] être un espace de libre échange basé autant que faire se peut sur la confiance et le respect ». Comme on le voit, il ne s'agit pas de paramètres professionnels liés aux rôles traditionnellement dévolus aux tuteurs (technique, pédagogique, gestion, social) ; mais, au-delà de cette déclinaison de la fonction tutorale, d'un rapport humain nourri de valeurs philosophiques et morales. (Bourdet, 2010, p. 336)

Ce rapport humain doit pouvoir s'épanouir à travers les échanges asynchrones considérant la fréquence du recours à ceux-ci en contexte de FOAD. En ce sens, l'absence de manifestations d'un support affectif à l'écrit en FOAD pourrait avoir des conséquences négatives sur la qualité des interactions entre les membres d'un groupe formel ou d'une communauté d'apprentissage (Ferone, 2011).

En somme, il est possible d'émettre l'hypothèse que les manifestations écrites asynchrones d'un rapport positif à l'autre représenteraient effectivement des bases sur lesquelles la personne enseignante pourrait construire une relation de confiance avec les personnes étudiantes en FOAD. Bien que nous reconnaissons l'importance de communiquer fréquemment et d'offrir des réponses de qualité aux personnes étudiantes lors des échanges, des questions persistent quant à l'opérationnalisation du soutien socio-affectif sur le plan du langage et de la rhétorique. La prochaine section présente l'objectif général de recherche qui émerge en rapport à ces questionnements.

### 3. PROBLÈME ET OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE

La première section de notre chapitre nous a amenée à présenter l'usage des outils TIC asynchrones en FOAD et les enjeux de communication qu'ils sous-tendent : isolement et désengagement, désynchronisation des échanges et distanciation physique et psychologique. Au sein de la deuxième section, nous avons abordé les enjeux liés à la socialisation à distance en précisant notamment en quoi le soutien affectif en FOAD

pouvait se positionner comme élément permettant de réduire la distance et favoriser le climat de confiance nécessaire à la cohésion sociale d'une communauté d'apprentissage, ce qui contribue ultérieurement à la qualité des apprentissages qui y sont réalisés. À la lumière des éléments de problématique présentés, nous considérons que le problème proposé dans le cadre de notre recherche, soit la complexité de l'établissement d'une relation pédagogique en mode asynchrone en contexte de formation ouverte à distance, est pertinent à la fois sur les plans scientifique et social. D'abord, sur le plan scientifique, nous avons fait état des défis liés à la communication et à l'accompagnement asynchrones présentés en contexte de formation ouverte à distance en nous appuyant sur une variété de recherches tout au long du premier chapitre. Nous avons ainsi pu mieux circonscrire les enjeux à la fois interactionnels et relationnels entourant l'enseignement en contexte de FOAD (acteurs, modalités de communication, activités d'apprentissage, outils TIC, etc.). Nous avons aussi pu comprendre les liens de causalité qui les unissent. Notons par exemple les limites associées aux différents moyens de communications synchrones et asynchrones, pouvant se répercuter négativement sur la quantité et la qualité des interactions au sein de l'environnement numérique d'apprentissage. Ensuite, sur le plan social, les praticiens qui enseignent à distance réclament des stratégies concrètes pour recréer la dynamique d'un groupe-classe en présentiel, pour favoriser la cohésion sociale au sein de celui-ci. Notre problème de recherche se traduit donc par une quête de stratégies et de moyens pour faciliter le développement de ce rapport à l'autre en mode asynchrone, qui se rattache ultimement à certains enjeux propres à l'enseignement en contexte de FOAD.

Pour conclure, des questions persistent en ce qui a trait à la manière de manifester ce rapport à l'autre, soit de témoigner un soutien socioaffectif, de manière individuelle ou collective aux personnes étudiantes à l'écrit en fonction de la situation de communication, de l'outil asynchrone employé pour communiquer et de la portée de son message (individu ou groupe d'individus). La notion de présence sociale et ses manifestations possibles à l'écrit sont d'ailleurs explorées dans le cadre du prochain chapitre afin de produire un



cadre de référence nous permettant de la rendre opérationnelle dans notre contexte d'enseignement en FOAD.

Conséquemment à la problématique présentée antérieurement, l'objectif général de recherche est plus spécifiquement de décrire les manifestations écrites asynchrones du soutien socioaffectif que nous offrons aux personnes étudiantes en FOAD.

## DEUXIÈME CHAPITRE

### CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans le chapitre suivant, pour permettre l'atteinte des objectifs, ce projet s'appuie sur les concepts de médiation relationnelle, de présence sociale et de reliance sociale en FOAD. Ils servent à développer un cadre de référence permettant une analyse des traces de soutien socioaffectif au sein de nos échanges écrits asynchrones. Comme mentionné en introduction, la présente recherche s'insère dans un cadre très précis, celui de l'étude des manifestations de notre soutien socioaffectif aux personnes étudiantes en mode asynchrone. Dans le premier chapitre, nous avons présenté plusieurs obstacles associés à l'établissement asynchrone d'une relation pédagogique à distance. Les phénomènes de distanciation psychologique et physique occasionnés par une rupture spatio-temporelle lors du dialogue pédagogique et l'absence de caractéristiques communicationnelles laissant transparaître l'expressivité des interlocutrices et interlocuteurs en mode asynchrone en sont entre autres des exemples.

Dans le but d'opérationnaliser notre objectif général de recherche, trois concepts-clés sont présentés dans ce deuxième chapitre. Ces concepts sont a) la médiation relationnelle (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006) ; b) la présence sociale démontrée au sein d'une *community of inquiry*<sup>5</sup> (Garrison, 2007 ; Garrison, Cleveland et Fung, 2010) ainsi que c) la reliance et ses marques énonciatives d'alliance et de liance perceptibles à travers le dialogue asynchrone (Quintin et Masperi, 2010). Une description des concepts est réalisée et leur agencement conceptuel est ensuite présenté. Les objectifs spécifiques de notre recherche sont enfin énoncés.

---

Comme Jézégou (2010), nous **avons recours ici à** l'expression *community of inquiry* sans la traduire étant donné qu'aucun terme ne peut représenter de manière juste « les multiples subtilités liées à cette expression ; subtilités que Garrison, Anderson et Archer (2000) ne développent pas suffisamment dans la présentation de leur modèle. » (p.6) Nous **écartons** ainsi les expressions communauté d'enquête (Delebarre, 1998 dans Jézégou, 2010), communauté de recherche (Agnostini, 2007 dans Jézégou, 2010), **mais nous utilisons à l'occasion** communauté d'apprentissage en ligne (CAL) (Petit, Deaudelin et Brouillette, 2015).

La prochaine section situe d'abord le concept plus générique de médiation en rapport au dispositif de formation à distance pour ensuite aborder plus spécifiquement la médiation relationnelle.

## 1. DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE MÉDIATISÉ

Dans un dispositif d'apprentissage médiatisé, l'accompagnement pédagogique offert par la personne formatrice et l'environnement numérique d'apprentissage (ENA) ne peuvent être dissociés (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006). L'aspect technologique de cet accompagnement pédagogique à distance est quant à lui médiatisé par le biais d'une ressource éducative numérique disponible dans l'ENA (ex. forum, wiki, blogue, etc.) (Loisier, 2014). C'est entre autres par la maîtrise des fonctionnalités de l'environnement technologique et des ressources numériques qu'il offre que la personne enseignante peut offrir son soutien aux personnes étudiantes, notamment en créant des activités d'enseignement-apprentissage interactives au sein desquelles la personne enseignante et la personne étudiante jouent un rôle actif (Levin, He et Robbins, 2006). En effet, la relation pédagogique à distance doit être médiatisée par le biais de la ressource numérique prévue à cet effet dans le cadre du dispositif de formation. Ainsi, la médiatisation, soit la transposition en format numérique d'un objet ou d'un élément issu d'un processus de formation, est une pratique sociale indissociable d'un processus d'instrumentation de la communication humaine en formation à distance (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006).

S'inspirant du triangle pédagogique de Houssaye (1988; 2014), qui liait initialement le savoir (S), la personne apprenante<sup>6</sup> (A) et la personne formatrice (F) pour modéliser l'acte d'enseigner, Barbot et Combès (2006) ont repensé sous forme de pyramide la relation entre ces trois éléments (S, A et F) de manière à y inclure les ressources éducatives numériques qui sont de plus en plus présentes dans les salles de

---

<sup>6</sup> Il est à noter que nous utilisons généralement l'expression « personne étudiante » ailleurs dans le texte.

classe en présentiel et qui sont maintenant essentielles en contexte de formation hybride ou en FOAD. On modifie le contexte d'apprentissage, ce qui peut bousculer certains rituels associés à la manière d'apprendre et à la manière d'enseigner comme le soulignent ces mêmes auteurs : « L'utilisation des TIC affecte [...] les relations entre les protagonistes de l'acte éducatif qui changent de scène et de rituels. » (*Ibid.*, p. 137) Ces relations entre les acteurs du dispositif de formation sont donc influencées par les outils TIC que l'on mobilise selon le contexte de formation selon l'intention pédagogique poursuivie (enseigner, communiquer, accompagner, collaborer, évaluer, etc.). La modélisation du dispositif d'apprentissage médiatisé ci-dessous propose diverses composantes, soit la ressource numérique médiatisée (R), la personne apprenante (A), les savoirs (S) et la personne formatrice (F), toutes interreliées de manière à représenter la place essentielle qu'occupent les ressources numériques éducatives dans les dispositifs de formation compte tenu de la diversification des contextes.

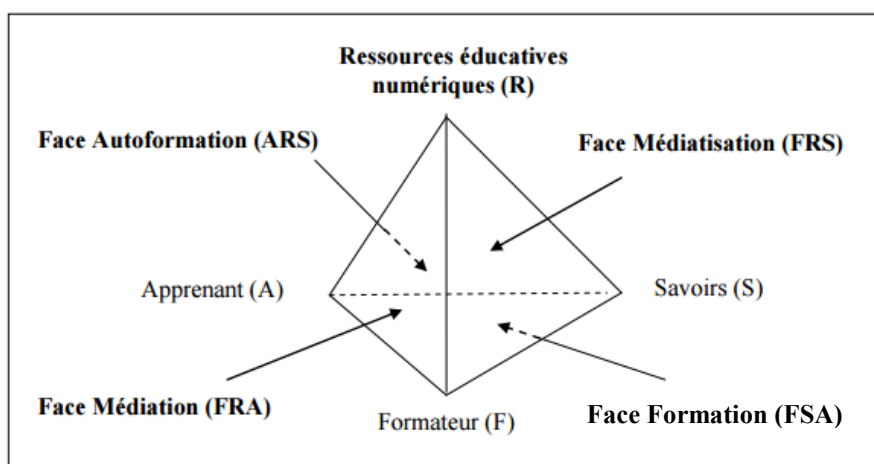


Figure 2 Modélisation d'un dispositif d'apprentissage médiatisé (Barbot et Combès, 2006)

Cet ajout amène la redéfinition des liens entre les composantes selon les faces de la pyramide sur lesquelles celles-ci se retrouvent. Comme le modèle présente une pyramide à base triangulaire, il présente quatre faces : la face d'autoformation (ARS), la face de

médiatisation (FRS), la face de médiation (FRA) et la face de formation (FSA). Les sections suivantes présentent chacune de ces faces plus spécifiquement.

### **1.1 Autoformation**

La première d'entre elles ne sollicite pas directement la personne formatrice ; mais plutôt la personne apprenante, la ressource éducative médiatisée et les savoirs (ARS). Elle concerne le processus d'apprentissage autonome que la personne apprenante doit mettre en œuvre pour acquérir les savoirs dont elle a besoin, pour atteindre ses objectifs de formation ou pour développer ses compétences, selon le contexte de formation, et ce, en utilisant la ressource éducative médiatisée qui est mise à sa disposition par la personne formatrice. Il s'agit d'une dimension métacognitive de l'apprentissage dans le cadre de laquelle la personne étudiante est amenée à autoréguler ses apprentissages et à s'interroger sur la pertinence des stratégies employées pour réaliser une tâche simple ou complexe. Bref, l'usage de la ressource numérique par la personne étudiante oblige celle-ci à interagir avec un agent technologique que ce soit de l'ENA, des logiciels ou applications, du matériel informatique, etc. pour réaliser ses apprentissages de manière autonome.

### **1.2 Médiatisation**

La deuxième face de la pyramide concerne la médiatisation de la FAD et lie la personne formatrice, les ressources éducatives numériques et les savoirs (FRS). Il s'agit de s'intéresser à la manière dont la personne formatrice utilise ses ressources numériques pour développer les savoirs des personnes apprenantes. La médiatisation est synonyme de médiation technologique et est perçue comme une transposition en format numérique d'un dispositif de formation en présentiel. Des recherches récentes remettent toutefois en question la pertinence d'une transposition telle quelle d'un dispositif au profit d'une modification des pratiques et d'une volonté de repenser le dispositif à la lumière du contexte de formation et des contraintes technologiques et pédagogiques qu'elle implique (Leroux, Desrochers et Myre-Bourgault, 2018). En d'autres termes, la médiation permet de

représenter en format numérique un objet, un contenu d'apprentissage simple, par exemple à l'aide d'une image, d'un extrait vidéo, etc. (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006). Les apprentissages complexes peuvent également être médiatisés moyennant des outils TIC adaptés tels que des logiciels éducatifs ou applications spécialisés adaptés à ladite tâche complexe à réaliser (ex. réalisation d'une capsule vidéo à l'aide d'Adobe Connect pro ; réalisation d'une carte conceptuelle à l'aide du logiciel Cmap ; réalisation d'un site Web personnel à l'aide de WordPress, etc.).

### **1.3 Médiation**

La troisième face de la pyramide, celle qui nous concerne principalement dans le cadre de la présente recherche, représente la médiation et elle est composée de la personne formatrice, de la ressource éducative médiatisée ainsi que de la personne apprenante (FRA). Elle s'intéresse à l'usage des ressources numériques par la personne formatrice pour développer une relation pédagogique de qualité avec la personne apprenante. En d'autres termes, cette face s'intéresse à la dimension interactive de cette relation pédagogique, qui inclut notamment l'expression de valeurs de confiance, de respect et d'ouverture au moyen d'interventions pédagogiques, ce qui comprend la communication ouverte et transparente au moyen d'outils TIC (Garrison, 2007 ; Quintin, 2008 ; Dussarps, 2010). La médiation a besoin d'un intermédiaire technique pour se réaliser ; la médiatisation est alors nécessaire pour transposer les composantes de la formation en format numérique, virtuel, interactif, au sein d'un dispositif de formation médiatisé.

### **1.4 Formation**

Enfin, la quatrième et dernière face concerne le développement de savoirs chez la personne étudiante par les actions entreprises par la personne formatrice (FSA) (Barbot et Combès, 2006). Il s'agit d'un axe d'analyse qui existait de manière classique dans le triangle de Houssaye (1988), puisqu'elle exclut l'aspect technologique de la formation.

En somme, dans le cadre de notre recherche, étant donné que notre volonté est d'étudier les interventions pédagogiques de la personne formatrice en contexte de formation ouverte à distance qui peuvent contribuer à l'établissement d'une relation pédagogique de qualité entre la personne enseignante et les personnes étudiantes, nous retenons le concept de médiation (FRA) opérant au sein du dispositif d'apprentissage médiatisé qui cible la modalité technologique utilisée par la personne enseignante de manière à favoriser l'établissement de cette relation pédagogique à distance avec les personnes apprenantes. La médiation relationnelle qui s'opère entre la personne étudiante et la personne enseignante est l'un des concepts-clés que nous avons choisis dans le cadre de notre recherche pour approfondir l'accompagnement socioaffectif en mode asynchrone. La prochaine section vise donc à détailler le concept de médiation présenté dans le modèle de Barbot et Combès (2006).

## 2. MÉDIATION RELATIONNELLE

Les personnes étudiantes ainsi que les personnes enseignantes nommées précédemment comme acteurs au sein du dispositif médiatisé sont amenées à entrer en relation au sein de l'ENA selon ce qui a été prévu par la personne enseignante au sein du dispositif d'apprentissage, soit en fonction du design pédagogique derrière l'agencement des composantes suivantes : ressources numériques, savoirs, personne étudiante et personne formatrice. Comme il a été suggéré précédemment, le fonctionnement du dispositif d'enseignement-apprentissage à distance s'appuie notamment sur les symboliques et rituels sociaux qui doivent être médiatisés à l'aide d'outils TIC. Il s'agirait entre autres de médiatiser nos comportements relationnels et socioaffectifs et de les communiquer aux personnes étudiantes efficacement (Pera, 1999, dans Charlier *et al.*, 2006). Le dispositif doit donc entre autres reprendre des symboles ou rituels sociaux qui rejoignent les personnes qui y prennent part pour favoriser la création de liens entre elles. Avant de définir plus en détail la médiation de type relationnel, nous aimerions revenir de manière plus détaillée sur le concept de médiation duquel celui-ci découle.

## 2.1 Média, médiation et médiatisation

La médiation est d'abord formée à partir du préfixe (média-), qui, selon Anderson (1988, dans Charlier, Deschryver et Peraya, 2006), « est une activité humaine distincte qui organise la réalité en textes lisibles en vue d'une action » (p.476). La notion de lisibilité du média fait ici référence au message qu'il sous-tend, mais aussi au geste posé en réaction à celui-ci par les individus qui le lisent. En d'autres termes, le média est produit par l'humain dans le but d'être lu, vu, entendu, mais celui-ci doit également être compris. La compréhension d'artefacts cognitifs, qui représentent l'idée qu'un individu se fait d'un objet d'apprentissage, est l'intermédiaire par lequel le savoir passe avant d'être intégré par les personnes étudiantes. Suivant cette logique de production et de compréhension d'un artefact médiatisé, la médiation permettrait de montrer comment celui-ci a eu une influence sur la façon dont les connaissances sont produites et communiquées (*Ibid.*). Elle est issue de la pensée cognitiviste qui prétend que l'humain doit se réaliser à travers une interaction entre lui-même, son milieu et les acteurs qui y œuvrent pour construire ses connaissances (*Ibid.*). Il est donc à noter qu'une tension existe entourant le concept de média : d'une part, se trouve la dimension praxéologique qui implique le fait de rendre numérique un texte et de le partager en vue de la réalisation d'une tâche en soutien à l'apprentissage, d'autre part, se présente un volet cognitif qui amène l'individu qui utilise le média à, avant tout, décoder les inférences à travers l'information présentée via le média. Ainsi, suivant la définition praxéologique du média, le concept de médiatisation a longtemps été présenté, comme l'ont souligné Peraya (1999) et Glickman (2002), comme la mise en format numérique, la représentation à l'aide de médias de l'information et de la communication des contenus de formation (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006). Il est généralement associé au fait de concevoir et de sélectionner des ressources alors que le concept de médiation, aussi appelée médiation humaine ou médiation relationnelle, était plutôt lié à la communication entre la personne formatrice et la personne étudiante par le biais des supports numériques comme le courriel, le forum, les blogues ou autres (Barbot et Combès, 2006 ; Loisier, 2014). Cette distinction était réalisée dans le but de conscientiser les personnes formatrices



à l'aspect relationnel (médiation) de la communication qui représente un enjeu important pouvant être moins évident à traiter en formation à distance. Toutefois, ces mêmes auteurs relèvent un problème de compatibilité théorique avec le fait de restreindre la médiation et la médiatisation aux domaines auxquels ils se rattachent à priori, l'une étant humaine ; l'autre étant technologique. Étant donné que « certaines formes de médiation humaine sont médiatisées : le tutorat à distance, les dispositifs de communication synchrone ou asynchrone, les formes de téléprésence ou de présence à distance en sont de bons exemples. » (Ibid., p.477), elles impliquent l'usage d'outils TIC pour entrer en relation avec l'Autre. Par conséquent, la médiatisation représenterait plutôt, de manière générique, la mise en œuvre d'un dispositif de communication médiatisé et de chacune de ses composantes (Charlier et *al.*, 2006), dont font notamment partie l'accompagnement pédagogique et les aspects communicationnels et relationnels (médiation humaine). Bref, le concept de médiation représenterait la relation pédagogique médiatisée entre la personne formatrice et les personnes étudiantes au sein du dispositif de formation. Ainsi, dans le but d'identifier les comportements à adopter pour communiquer avec les personnes étudiantes dans l'espoir de réduire la distance avec la personne enseignante et d'enrichir la relation pédagogique qui les unit, la prochaine section traite plus spécifiquement du concept de médiation relationnelle en FOAD qui se concentre sur la dimension sociale et affective de la relation pédagogique en formation à distance.

## **2.2 Dimension relationnelle**

Le concept de médiation relationnelle prend entre autres ses origines dans les conceptions piagétienes de l'apprentissage qui propose que le conflit cognitif occasionné par l'interaction sociale permette à la personne étudiante de cheminer durant son processus d'apprentissage (Brown, Metz et Campione, 1996). La confrontation des points de vue et les désaccords qui s'en suivent créent un état de déséquilibre cognitif propice à l'émergence d'un consensus au sein d'un groupe de personnes étudiantes, ce qui permet de produire une connaissance partagée qui restaure l'état d'équilibre cognitif. En d'autres

termes, nos représentations d'une réalité ou nos points de vue sur différents sujets sont mis en perspective lorsqu'on les confronte à ceux des autres. Toutefois, pour parvenir à un consensus lors de la confrontation des idées, les individus doivent préalablement établir un pacte social, soit un contrat implicite qui les lie les uns aux autres en vue de favoriser la communication et le respect entre ceux-ci et, de surcroit, pour rendre possible leur collaboration (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001). La notion de confrontation implique un engagement des individus émotionnellement dans la défense de leurs points de vue, de leurs idéaux (Loisier, 2014 ; Dussarps, 2014).

En formation à distance, l'interaction sociale, comme nous l'avons mentionné antérieurement, passe par une médiation technologique (médiatisation). Ainsi, pour favoriser les interactions sociales en FAD, et de surcroit, pour fournir un accompagnement pédagogique de qualité et soutenir les personnes étudiantes, la personne formatrice doit créer des liens avec celles-ci grâce aux ressources technologiques mises à sa disposition. Pour ce faire, selon Dionne et *al.* (1999), le soutien qu'elle offre aux personnes étudiantes doit répondre à des questions de divers ordres, notamment socioaffectif et motivationnel. Sur le plan affectif, le fait que les personnes étudiantes puissent percevoir la personne formatrice comme un humain qui possède ses intérêts, ses croyances et sa vision professionnelle et personnelle du contenu enseigné permet la création de liens entre celles-ci dans la mesure où ils reconnaissent des similarités avec leurs propres valeurs, croyances ou idéologies (*Ibid.*). Par ailleurs, par ses attitudes et par sa capacité d'expression, en l'occurrence écrite, de ses sentiments positifs à l'égard des personnes étudiantes et de leur cheminement au sein de leur processus d'apprentissage, elle envoie le message aux personnes étudiantes qu'elles ont une valeur à ses yeux, ce qui est susceptible d'avoir des impacts sur leur motivation et sur leur engagement, voire sur la qualité de ce qu'elles produisent dans le cadre du cours (Quintin et Masperi, 2010). Selon Dionne et *al.* (1999), la motivation est tributaire de la perception qu'un individu a de lui-même ainsi que de son environnement préalable à son engagement à accomplir une action. En se sentant soutenus par la personne formatrice sur le plan humain, elles seront tentées de s'engager avec plus

de confiance sur le plan cognitif notamment en percevant celle-ci comme une alliée et non uniquement comme une évaluatrice qui intervient à titre de personne correctrice des travaux produits.

En somme, la médiation relationnelle représente le moyen par lequel le pacte social entre les membres d'une même communauté de personnes étudiantes peut être conclu. Elle peut avoir une visée individuelle ou collective, c'est-à-dire qu'il peut renforcer le pacte entre deux individus ou entre les membres d'un groupe entier. Ce pacte social est étroitement lié au concept de présence sociale, voulant que la personne enseignante manifeste sa présence à distance afin de favoriser la cohésion sociale au sein du groupe et de faciliter la manifestation du soutien socioaffectif en FOAD de la part de chaque individu y prenant part. La section suivante présente le concept de présence sociale et aborde les manifestations possibles de cette présence.

### 3. PRÉSENCE SOCIALE À DISTANCE

Dans le but de mieux comprendre les problématiques qui émergent de l'apprentissage en ligne asynchrone, le concept de présence sociale présenté dans le modèle de la *community of inquiry* (CoI) nous sert entre autres de référence (Garrison, Anderson et Archer, 2000 ; Garrison, 2007 ; Garrison, 2017) puisque, comme le souligne Jézégou (2010), il s'agit du modèle le plus abouti conceptualisant la présence en formation à distance (*e-learning*). La CoI est définie comme étant

un groupe de personnes, membres volontaires aux expertises diverses et d'égale valeur, engagés conjointement dans une démarche de résolution de problèmes basée sur les grands principes de la méthode scientifique et dans une démarche d'apprentissage collaboratif ; ces deux démarches facilitant

ensemble la construction individuelle et collective de connaissances.  
(Jézégou, 2010, p.5<sup>7</sup>)

Celui-ci a été choisi pour nous permettre de mieux saisir la nature des interactions entre les acteurs d'un dispositif d'apprentissage médiatisé. Nous pensons que le processus de médiation relationnelle peut être observé à travers les interactions entre les membres d'une CoI. Le soutien socioaffectif que nous offrons aux personnes étudiantes au sein de la CoI est une composante de la présence sociale. En fait, la communauté d'apprentissage en ligne comporte trois types de présence qui caractérise l'expérience éducative : la présence sociale, la présence cognitive et la présence enseignante (Petit, Deaudelin, Brouillette, 2015). Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons plus spécifiquement à la présence sociale au sein de la communauté de personnes étudiantes qui « s'opérationnalise à travers l'expression de l'affectivité, la communication ouverte et la cohésion de groupe. » (*Ibid.*, p.1) Il convient d'abord de mettre en contexte la présence sociale par rapport aux autres types de présence au sein du modèle suivant.

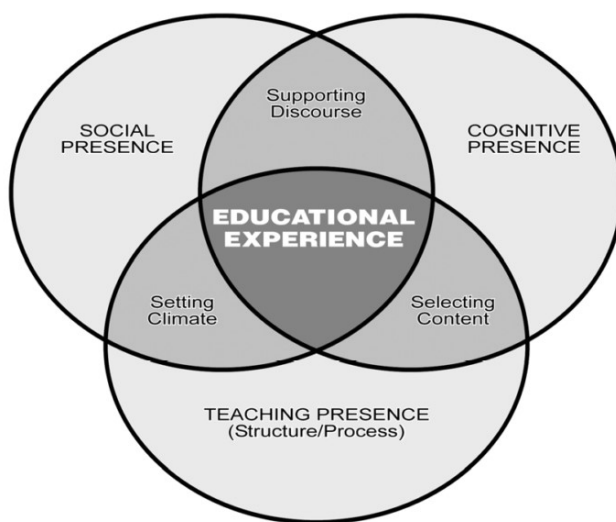


Figure 3 Schématisation de la communauté d'apprentissage en ligne (Garrison, 2007, p.62)

<sup>7</sup> « Définition extraite du site de l'équipe de recherche québécoise TACT (téléapprentissage communautaire et transformatif) de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. (Jézégou, 2010, p.16)

D'abord, la figure 3 présente l'expérience éducative comme étant au cœur de la communauté d'apprentissage en ligne. La manifestation de ces différents types de présence aurait donc comme visée d'améliorer l'expérience de formation ouverte au sein de la CoI<sup>8</sup>. On s'aperçoit que les différents types de présence sont liés les uns aux autres de manière complémentaire. La présence sociale (PS) est complémentaire à la présence enseignante (PE) sur le plan de l'établissement d'un climat de respect entre les membres de la CoI de manière à faciliter les échanges entre ceux-ci ; mais elle est également complémentaire à la présence cognitive (PC). Les interactions ouvertes et respectueuses entre les membres de la CoI favorisent la cohésion de groupe, qui est susceptible d'encourager des échanges transparents entourant les contenus d'apprentissage (*Ibid.*). Par contre, il est à noter que Borup, West et Graham (2012, dans Petit, Deaudelin et Brouillette (2015) dénoncent les superpositions entre la PE<sup>9</sup> et la PS<sup>10</sup> du modèle de la CoI. Dans le cas de notre recherche, comme nous ne nous attardons qu'à la présence sociale, ces superpositions ne sont pas prises en compte. Les présences cognitive et enseignante, quant à elles, sont également superposées. La scénarisation du dispositif de formation par la personne enseignante (PE) peut faciliter la réflexion entourant l'apprentissage ciblé et inclure des modalités de rétroactions élaborées favorisant la régulation des apprentissages chez les personnes étudiantes. Par ailleurs, les interventions directes de la personne enseignante dans l'ENA (PE) peuvent également être réalisées pour amener l'élève à réguler ses apprentissages (PC). En somme, pour Kehrwald (2010) dans Petit, Deaudelin et Brouillette (2015),

la PS doit être démonstrative (c'est-à-dire qu'elle doit être démontrée par des activités observables, comme la participation aux forums de discussion, les changements apportés aux wikis du cours, l'ajout de commentaires sur les blogues des autres étudiants), dynamique, car elle fluctue au gré du nombre, de la fréquence et de la qualité des interactions, et cumulative étant donné que le

---

<sup>8</sup> Community of inquiry

<sup>9</sup> Présence enseignante

<sup>10</sup> Présence sociale

sentiment de PS de l'autre se développe à travers l'accumulation des expériences passées avec cet individu. (p.3)

La prochaine section présente plus spécifiquement les différents types de présence de manière à mieux comprendre ces liens qui les unissent.

### **3.1 Présence enseignante**

La présence enseignante est essentielle à la communauté d'apprentissage en ligne, car elle permet à la personne enseignante de se rendre visible aux yeux des autres toujours dans l'idée d'améliorer l'expérience éducative (Petit, Babin et Desrochers, 2018). Elle « devrait être définie comme une négociation des interactions des personnes formatrices, à l'intérieur d'un contexte de médiation, en vue de contribuer aux apprentissages des étudiants. » (Petit, Deaudelin et Brouillette, 2015, p.3) Il s'agit donc de la manière dont la personne enseignante démontre sa présence notamment par le biais des activités désignées par celle-ci au sein du dispositif de formation et par le biais des consignes données. La présence enseignante peut donc être suggérée par le design pédagogique sans que la personne enseignante n'ait à se manifester directement (Petit, Babin et Desrochers, 2018). Bref, elle fait référence à la manière dont la personne enseignante favorise les échanges, à la manière dont elle fait participer les personnes étudiantes, mais aussi de la manière dont elle intervient directement que ce soit en mode synchrone ou asynchrone (courriel, forums, etc.).

### **3.2 Présence cognitive**

La présence cognitive fait référence à la manière dont la communication soutenue au sein de la CoI permet de favoriser l'apprentissage. Il s'agit de moyens entrepris pour stimuler la réflexion, pour proposer de nouvelles connaissances à intégrer, pour résoudre des problèmes rencontrés (Garrison, 2007). Par ses interventions au sein de la CoI, la personne enseignante peut proposer des conseils et des solutions qui permettent aux personnes étudiantes de faire des liens entre les concepts abordés durant le processus

d'apprentissage, de les appliquer hors contexte, mais aussi de les mobiliser en contexte de résolution de problème. La présence cognitive est intimement liée à une finalité partagée par tous les membres de la CoI, car cette dernière constitue un facteur d'engagement à la collaboration dans la réalisation d'une ou plusieurs tâches complexes (Petit, Babin et Desrochers, 2018).

### **3.3 Présence sociale**

La présence sociale (PS) constitue la manière dont l'individu établit des relations significatives avec les autres membres de la CoI (Garrison, 2007). Il s'agit entre autres de « la capacité des participants d'une communauté d'apprentissage à se projeter eux-mêmes socialement et émotionnellement, dans toutes les dimensions de leur personnalité, au travers du média de communication qu'ils utilisent. » (Garrison, Anderson, Archer, 2000, p. 94) La présence sociale représente en d'autres termes les moyens par lesquels transparait l'humanité d'un individu derrière les échanges en ligne qu'il réalise dans l'ENA, ce qui comprend entre autres toutes ses réactions affectives telles que l'expression de ses émotions, son sens de l'humour, ses valeurs, mais aussi les références à sa vie personnelle, par exemple sous forme d'anecdotes (Jézégou, 2010). Pour Kehwald (2008), la PS est la faculté de l'individu lui permettant de démontrer sa disponibilité à s'engager dans un dialogue. Cette ouverture à la communication est aussi présente dans le modèle de Garrison (2017), et se manifeste sous forme de questionnement vers les autres, de démonstration de respect à l'égard des autres, d'expression de son accord ou de son désaccord avec le contenu d'un message. En ce sens, la présence sociale peut être observable, par exemple à travers la participation aux forums ou à travers les commentaires laissés sur des blogues de personnes étudiantes (Petit, Deaudelin et Brouillette, 2015). Il s'agit entre autres de la transparence des interventions réalisée par la personne enseignante au sein de la CoI. Les individus faisant partie de celle-ci doivent se sentir libres de communiquer ouvertement avec tous les membres grâce au climat social respectueux qui y règne. La présence sociale démontrée dans les ENA est influencée par un dialogue

efficace, des interactions structurées, une maîtrise des outils TIC et une communication transparente (Dow, 2008, dans Petit, Deaudelin et Brouillette, 2015).

La présence sociale sous-entend également l'idée de cohésion sociale qui est créée au sein d'un groupe si ses membres participent de manière dynamique et récurrente aux activités prévues à cet effet au sein du dispositif d'apprentissage médiatisé par la personne enseignante. Elle est dynamique, car elle varie en fonction de la récurrence des échanges et de leur qualité. Son caractère cumulatif est pour sa part basé sur « l'accumulation des expériences passées avec cet individu. » (*Ibid.*, p. 3) En d'autres termes, les liens affectifs entre les individus se tissent au fil des interactions. Le soutien affectif fourni par la personne enseignante aux personnes étudiantes, soit les marques d'empathie, d'encouragement et de réconfort, par exemple, permettent de faire ressortir à travers le propos les traits humains de la personne qui communique au sein de la CoI.

En somme, malgré l'intérêt que représente le modèle de Garrison, Anderson et Archer (2000) par rapport à l'apprentissage en FOAD, il est essentiel de noter qu'il comporte aussi des limites théoriques étant donné que « [...] les auteurs ne développent pas suffisamment les fondements épistémologiques de [leur] modèle. » (Jézégou, 2010, p.3) Par ailleurs, l'étude d'une seule des dimensions est parfois difficile, car « leurs frontières sont floues et les indicateurs qui les concernent se superposent souvent » (*Ibid.*, 2010, p.15). En ce sens, nous pensons que le croisement entre les indicateurs de présence sociale de Garrison (2017) et ceux d'un autre modèle proposant une opérationnalisation du soutien socioaffectif asynchrone en FOAD pourrait renforcer la validité de ceux-ci. Ainsi, nous avons décidé d'utiliser le concept de reliance sociale, qui est présenté dans la prochaine section, en complémentarité au concept de PS dans le but de clarifier ces indicateurs. Nous nous interrogeons sur la manière dont la personne enseignante est amenée à manifester ses réactions affectives, son ouverture à la communication et à favoriser la cohésion du groupe à l'écrit en mode asynchrone (Garrison, 2007, Jézégou, 2010).



#### 4. RELIANCE SOCIALE

Dans le but de déterminer les marques énonciatives pouvant être utilisées par la personne enseignante pour diminuer la distance virtuelle qui les sépare et pour favoriser l'empathie, le climat de respect, la cohésion sociale et la reconnaissance de l'individu réel au-delà de son écran d'ordinateur, le concept de reliance sociale, selon Bolle De Bal (2003), qui l'a repris de Clausse (1963) et Lambilliotte (1968), constitue un élément clé illustrant le climat sociorelationnel qui règne au sein d'un groupe. La reliance ou reliance sociale s'inscrit dans une logique de rupture de l'isolement social, de création de nouveaux liens sociaux entre des individus et de besoin d'information (Quintin et Masperi, 2010). Ce climat favoriserait l'apprentissage collaboratif, soit la contribution collective d'un groupe pour réaliser une tâche individuellement. D'un point de vue épistémologique, la reliance se situe :

[...] à l'articulation d'au moins trois approches du lien social : une approche sociologique (la médiatisation du lien social et la création de rapports sociaux complémentaires), une approche psychologique (l'aspiration de nouveaux liens sociaux), une approche philosophique (les liens manifestes ou latents entre reliance et religion). (Bolle De Bal, 2003, p.3)

Ces trois approches ont en commun de miser sur les liens sociaux entre les individus pour poursuivre différents objectifs, qu'ils soient relationnels, psychologiques ou philosophiques. Pour opérationnaliser la reliance sociale dans un contexte où les liens sociaux entre les membres d'une CoI sont médiatisés, comme en formation ouverte à distance, Quintin et Masperi (2010) ont expérimenté dans le cadre de leur recherche l'analyse de marques linguistiques à travers les échanges verbaux asynchrones. La recherche avait comme objectif de représenter le climat sociorelationnel et du lien potentiel entre celui-ci et la qualité des apprentissages réalisés. Dans le cadre de notre recherche, le but n'est pas de lier ledit climat social visible par les marques énonciatives de reliance à la qualité des travaux des personnes étudiantes, mais plutôt de repérer les marques énonciatives de reliance sociale à travers le discours asynchrone d'une praticienne

étudiante-chercheuse de manière à décrire ses pratiques communicationnelles qui témoignent d'une volonté de sa part de se relier socialement aux personnes étudiantes pour les soutenir sur les plans socioaffectifs et relationnel en FOAD. Ainsi, les marques énonciatives de reliance répertoriées par les précédents chercheurs se déclinent en trois catégories : les marques de liance, reflétant les relations positives entre les individus (satisfaction, empathie, souhait, appréciation, remerciement, etc.) ; les marques d'alliance, qui illustrent l'engagement (ou la demande d'engagement) de l'individu dans la réalisation d'une tâche au profit d'une autre personne ou d'une collectivité d'individus ; et les marques hybrides (liance/alliance), qui illustrent simultanément les deux concepts. Celles-ci sont détaillées dans les sections suivantes.

#### **4.1 Marques de liance**

Pour Vassevière, Vigier, Vassevière et Lancrey-Javal (2014), la présence du narrateur dans un texte est perceptible à travers les traces écrites qu'il laisse selon la situation dans laquelle il est appelé à communiquer. En ce sens, les marques énonciatives de liance à l'écrit laissées à travers les échanges verbaux asynchrones décrits par Quintin et Masperi (2010) peuvent refléter le souci que ce dernier accorde à la qualité relationnelle de ce qu'il désire communiquer à l'attention de son lecteur. L'interlocuteur manifeste de ce fait : « une sollicitude affectueuse et bienveillante vis-à-vis du ou des destinataires. » (p.9) En d'autres termes, ces marques servent à décrire un comportement affectueux manifesté à l'égard d'un individu par un autre individu. Elles indiqueraient « l'effort énonciatif consenti par le locuteur pour soigner la qualité de sa relation à l'autre. » (*Ibid.*, paragr. 40) Bref, on pourrait dire que ces marques de liance sont connotées affectivement et qu'elles sont surtout employées pour appuyer émotionnellement un discours écrit communiqué en mode asynchrone. Le tableau suivant présente les différentes marques de liance repérées à travers le discours écrit asynchrone de personnes étudiantes de cycle universitaire (*Ibid.*).

Tableau 1  
Description des marques de liance dans un discours écrit asynchrone (Inspiré de Quintin et Masperi, 2010)

<b>MARQUES DE LIANCE</b>	<b>DESCRIPTION</b>
<b>Diminutif</b>	Surnom ou raccourci du prénom.
<b>Émoticône</b>	Symboles qui permettent aux interlocuteurs d'exprimer la dimension relationnelle et émotionnelle de leur échange.
<b>Ouverture-clôture</b>	Formules d'ouverture et de clôture connotées émotionnellement <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Formules standards <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mots ou expressions employés dans un français standard</li> </ul> </li> <li>○ Formules non standards <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mots ou expressions familiers inventés</li> </ul> </li> </ul>
<b>Vœu</b>	Souhait exprimé en contexte avec ce qui est vécu par le destinataire du message (et non ritualisé).
<b>Empathie</b>	Expression d'un réconfort, d'une compréhension ; volonté de rassurer.
<b>Appréciation</b>	Expression d'un enthousiasme, d'une appréciation vis-à-vis de l'Autre ; félicitations et compliments.
<b>Satisfaction</b>	Formulation expressive qui témoigne d'une satisfaction de la part de l'émetteur.
<b>Remerciement</b>	Formule de remerciements connotée émotionnellement ou fortement exprimée.

Premièrement, les surnoms ou diminutifs du prénom peuvent témoigner de la proximité entre deux individus. L'usage d'un diminutif représente le fait d'interpeller directement un individu d'une manière similaire à celle que les gens plus proches de lui dans son cercle social utilisent, et constitue par conséquent une formulation hypocoristique (Quintin et Masperi, 2010). Dans le cadre de leur recherche, Quintin et Masperi (2010) émettent toutefois une réserve quant à l'usage hypocoristique des diminutifs durant l'acte d'interpellation. Il est effectivement difficile de déterminer l'intention dite illocutoire derrière celui-ci, c'est-à-dire son sens au-delà de ce que propose le texte. Ils proposent même que ces usages « dits

caressants », marqués et non marqués, soient difficiles à distinguer, puisqu'ils ne sont pas en mesure de déterminer, d'un sujet à l'autre, la valeur hypocoristique exacte des diminutifs qui sont proposés. En ce sens, il nous semble intéressant d'étudier la récurrence des usages marqués, soit l'usage du prénom, des usages non marqués, soit l'usage du nom complet dans ce contexte de pratique.

Deuxièmement, les émoticônes sont des marques de liance, puisqu'ils représentent des icônes, des symboles utilisés pour exprimer une émotion et pour l'imager. Ce sont plus spécifiquement des « signes codés qui transmettent des informations sur la dimension relationnelle et émotionnelle de l'échange initié par l'émetteur. » (Marcoccia, 2000, p. 249, dans Quintin et Masperi, 2010, paragr. 44) En ce sens, ils permettent de rapprocher l'émetteur du destinataire par la communication de la façon dont ceux-ci se sentent derrière leur écran au moment où ils communiquent par écrit en mode asynchrone.

Troisièmement, les formules d'ouverture et de clôture connotées émotionnellement correspondent aussi à des marques de liance. Il peut s'agir de formules standards, exprimées dans un français standard, ou de formules non standards, c'est-à-dire lorsqu'il s'agit de formulations familières ou de formulations créées de toutes pièces par l'émetteur selon le contexte (ex. : possibles néologismes). Certains exemples de formules standards et non standards « dénotant un éthos de proximité et traduisant des manifestations d'affection » (paragr. 43) sont proposés par Quintin et Masperi (2010). Elles vont comme suit : formules standards « je vous embrasse ; gros bisous ; bisous à vous ; coucou les filles... » (Ibid.), formules non standards « kikoo ; jvous embrasse ; bisouuu ; bizzouxx ; bezoo... » (Ibid., paragr. 43) Il est important de rappeler que leur cadre de référence a été utilisé pour étudier les marques de reliance sociale présentes au sein de sous-groupes de travail composés de personnes étudiantes en formation à distance en mode asynchrone. Dans un contexte plus formel où un formateur s'adresse simultanément à de multiples personnes étudiantes dans le cadre d'une FOAD, des formulations d'ouverture ou de clôture telles que « bien cordialement ; chères étudiantes et chers étudiants ; au plaisir de

vous voir demain, etc. » peuvent être envisagées. Elles ne seraient toutefois pas aussi fortement connotées affectivement que celles qui ont été relevées par Quintin et Masperi (2010), le contexte plus formel l'obligeant.

Quatrièmement, le vœu non ritualisé est une marque de *liance* qui permet de témoigner son attachement à l'égard d'un destinataire. On dit de celui-ci qu'il est non ritualisé, c'est-à-dire qu'il doit être associé à ce qui est vécu par le ou les destinataires plutôt qu'être exprimés comme une formule de politesse. Par exemple, l'utilisation de la formulation suivante « bonne journée », à la fin d'un courriel, est une marque de politesse et non un souhait non ritualisé dirigé à l'endroit de quelqu'un. En ce sens, Quintin et Masperi (2010) proposent plusieurs exemples de formules moins fortement ritualisées qu'ils qualifient de votives et « qui, de ce fait, véhiculent une réelle valeur expressive (bon rétablissement ; bon travail à toi ; joyeux anni ; bonne récup ; bon courage...). » (*Ibid.*, paragr. 43) En d'autres termes, il s'agit d'un souhait senti et contextualisé offert par l'émetteur à son destinataire.

Cinquièmement, les marques d'empathie permettent de témoigner son réconfort à l'endroit d'un individu. Ces marques d'empathie sont des actes bienveillants servant à « réconforter, rassurer, consoler (pas grave ; ne t'inquiète pas ; ça va aller ; ne t'en fais pas ; courage !...). » (*Ibid.*, paragr. 43) L'empathie s'inscrit dans une logique de résonance émotionnelle (Charrier et Lerner-Sei, 2011). Les marques d'empathie permettraient donc un renforcement positif émotionnel qui amène les individus à se soutenir pour mieux faire face à ce qu'ils vivent. Dussarps (2014) souligne toutefois la différence entre l'empathie et la sympathie, qui implique la capacité de se mettre à la place d'une autre personne sans toutefois ressentir ses émotions. Pour une personne formatrice en FOAD, cette marque de liance pourrait être observée dans une langue plus standard qui se prête au type d'échanges qui ont cours entre ceux-ci et les personnes étudiantes.

Sixièmement, les marques de liance peuvent témoigner de l'appréciation de l'émetteur à l'égard de son destinataire. Il s'agit de l'« expression d'une appréciation marquée, [de] compliments, [de] félicitations, [d'] expressions d'enthousiasme (vraiment bien ; super bien ; nickel ; impec ; bien vu...) » (Quintin et Masperi, 2010, paragr. 43) L'appréciation implique donc de communiquer ses sentiments positifs, ses perceptions, son point de vue à son destinataire de manière à rendre compte d'un travail accompli, d'une action posée, d'une réalisation ou autre.

Septièmement, la marque de liance de satisfaction représente une formule expressive qui permet d'exprimer le contentement d'un émetteur à l'égard de son destinataire. Contrairement à l'appréciation, plutôt que de se concentrer sur l'expression d'un enthousiasme vis-à-vis de l'autre, elle se traduit de manière introspective en étant centrée vers l'émetteur. Celui-ci communique à son destinataire le sentiment positif que lui procure son action. Par exemple, l'expression d'une formule non standardisée (français non standard) de satisfaction marquée peut se traduire comme suit : (suis content ; yeah ; yeaa ; très chouette... » (*Ibid.*) alors que les formules plus standardisées pourraient proposer des formes telles que : je suis contente du travail que vous avez accompli.

Finalement, les formules de remerciements connotés émotionnellement ou fortement exprimées sont également considérées comme des marques de liance. Comme c'est le cas pour les marques de satisfaction, les remerciements témoignent d'un sentiment positif du point de vue de l'émetteur partagé par celui-ci à son destinataire. Les marques expressives telles que « merci ; merci à... ; merci merci ; merci bizou ; grand merci ; merci beaucoup !... » (*Ibid.*, paragr. 43) en sont quelques exemples.

En somme, les marques de liance constitueraient des traces écrites de la dimension affective de la relation humaine entre la personne enseignante et les personnes étudiantes au sein de la CoI. La prochaine section s'intéresse aux marques d'alliance, qui,

par la présence d'actes commissifs et directifs à travers le discours écrit asynchrone, amènent le destinataire à s'engager dans une tâche au profit d'un groupe de manière à créer, à proprement parler, une alliance pédagogique entre les membres de celui-ci engagé dans un travail commun.

## 4.2 Marques d'alliance

Plutôt que de représenter le souci accordé à la qualité relationnelle des échanges (marques de sollicitude, de bienveillance, etc.), comme le concept de liance, l'alliance constitue, quant à elle, « un “pacte d'engagement” des co-actants dans la tâche assignée. » (*Ibid.*, paragr. 39) Il s'agit d'un certain nombre d'indices qui témoignent de la construction d'un contrat entre des individus engagés dans un travail de nature collective. Deux types de marques permettent de circonscrire le concept d'alliance : les actes commissifs et les actes directifs. Le tableau ci-dessous présente une synthèse des marques d'alliance qui sont abordées dans la présente section.

Tableau 2  
Description des marques d'alliance dans un discours écrit asynchrone  
(Inspiré de Quintin et Masperi, 2010)

MARQUES D'ALLIANCE	DESCRIPTION
<b>Commissifs/ promissifs</b>	Traces d'énonciation ou traces morphosyntaxiques qui dénotent un engagement dans un travail au profit du groupe (ex. action commune exprimée telle quelle — emploi du temps futur
<b>Directifs</b>	Traces d'énonciation ou traces morphosyntaxiques qui témoignent d'une incitation à s'engager dans une action au profit du groupe (requête et question ; verbes modaux ;

relance,            recommandation, conseil, invitation, etc.).
--

Dans un premier temps, les actes commissifs sont des traces d'énonciation ou des traces morphosyntaxiques qui dénotent un engagement dans un travail au profit du groupe (ex. action commune exprimée telle quelle ; emploi du temps futur). Littéralement, l'émetteur se commit, auprès des membres de son groupe d'apprentissage restreint, à la réalisation d'une tâche ou il fait état de la tâche qu'il a réalisée au profit de ceux-ci par écrit en mode asynchrone. L'acte commissif comprend des patrons morphosyntaxiques, aussi appelés actes promissifs, dans le cadre desquels les locuteurs expriment leur volonté à s'engager dans une tâche au profit du groupe. Ils s'engagent auprès de leurs collègues de réaliser une action qui représente son apport positif à la réalisation commune, et de surcroît, qui fait état de sa volonté de créer littéralement une alliance avec ceux-ci. Par exemple, citons des « formes verbales convoquant des verbes de type performatif, au présent et au futur : je compte ; je dépose/déposerai ; je réalise/réaliserai ; j'envoie/enverrai ; je termine/terminerai ; je m'occupe/occuperai... » (Quintin et Masperi, 2010, paragr. 46). Il permet entre autres à ses coéquipiers ou à ses coéquipières, en l'occurrence aux personnes étudiantes, de prendre conscience de sa volonté de participer à la tâche collective.

Dans un deuxième temps, les actes directifs sont des traces d'énonciation qui traduisent une incitation à s'engager dans une action au profit du groupe par le biais de divers patrons (formulations récurrentes) langagiers : requête et question ; verbes modaux ; relance, recommandation, conseil, invitation, etc. (Quintin et Masperi, 2010). À l'inverse des actes commissifs, plutôt que de faire état de l'apport d'un individu à la tâche de groupe ou d'énoncer en quoi il s'engage dans la réalisation de celle-ci, les actes directifs lui permettent de demander à un ou une destinataire de prendre part à la tâche collective, de le questionner à cet égard, de le ou la conseiller à travers sa réalisation en apportant



notamment des suggestions, etc. Les marques présentées ci-dessous exemplifient ces patrons langagiers.

Il faut donc prévoir une date... ; peut-être que tu peux déjà la déposer pour que nous ayons une idée... [...], j'attends avec impatience ; ce serait bien de ; une idée serait de ; n'hésite pas ; il te reste ; qu'en penses-tu ; pourrais-tu ; fais-le ; as-tu des nouvelles ; as-tu des précisions ; donne-moi ; dis moi... [...] (*Ibid.*, paragr. 48)

Ceux-ci traduisent différents actes directifs : une requête, une question, une demande, une invitation, un conseil, une suggestion, un avertissement, une alerte, une recommandation, une interdiction, une relance, une sollicitation (*Ibid.*). Le but est donc d'orienter le destinataire vers l'action, soit un des fondements mêmes du concept de médiation.

En somme, l'alliance sollicite des éléments de présence enseignante, mais également de présence sociale et de présence cognitive. La référence explicite aux messages de l'Autre notamment par le recours aux marques diaphoniques constitue un indicateur d'ouverture à la communication. Le fait de saluer les gens et de s'adresser à eux par leur prénom, deux marques de reliance (diminutifs et ouvertures connotées), est un indicateur de renforcement de la cohésion du groupe. Par contre, le fait de suggérer une amélioration associée à une tâche réalisée par la personne étudiante ou de demander explicitement une modification d'une réponse donnée relève de la présence cognitive. Enfin, toute d'aide apportée aux personnes étudiantes sous forme de marques de liance, d'actes directifs ou commissifs renvoie à la présence éducative qui permet la facilitation des échanges (ex. encouragements, médiation des conflits, adoption de consensus, etc.), la planification du design pédagogique (ex. méthodologie de travail) et l'intervention directe à l'écrit (ou à l'oral) La section suivante présente le modèle de classification de Quintin et Masperi (2010) que nous avons utilisé dans le cadre de la présente recherche pour décrire les marques hybrides, relevant à la fois des concepts de liance et d'alliance.

### 4.3 Marques de liance et d'alliance (marques hybrides)

Certaines marques peuvent à la fois s'apparenter à la liance et à l'alliance, car elles comportent des caractéristiques de l'une et de l'autre des catégories simultanément. Initialement, leur recherche fait état de trois marques : a) diminutif + acte directif ; b) diaphonie ; c) hétérogénéité interactionnelle. Toutefois, seules les deux premières d'entre elles ont été retenues initialement ici pour des raisons contextuelles comme l'illustre le tableau ci-dessous.

Tableau 3  
Description des marques hybrides de liance et d'alliance dans un discours écrit asynchrone  
(Inspiré de Quintin et Masperi, 2010)

MARQUES HYBRIDES de liance et d'alliance	DESCRIPTION
<b>Diminutif + Acte directif</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Signe d'appel au destinataire (surnom, prénom) enchâssé dans des modalités directives (apostrophe). [alliance]</li> <li>• Signe d'appel au destinataire pour rendre l'échange plus personnel. [liance]</li> </ul>
<b>Diaphonie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reprise et réinterprétation du discours d'autrui pour poursuivre le dialogue. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialogue qui permet la collaboration et la coopération [alliance] (Henri, Lundgren-Cayrol, 2001)</li> <li>• Reconnaissance du destinataire et de sa voix comme d'égales valeurs à celle de l'émetteur. [liance]</li> </ul> </li> </ul>

Le diminutif (prénom, ici) suivi de l'acte directif, tous deux considérés ensemble, est la première marque qui est retenue dans le cadre de la présente recherche. Elle est traitée comme hybride étant donné qu'elle représente à la fois un signe d'appel personnel au destinataire et propose une certaine connotation hypocoristique, mais qu'elle est aussi fusionnée avec un énoncé directif. Il s'agirait d'une manière courante de former l'apostrophe nominale (Détrie, 2007). Comme le mentionnent Quintin et Masperi (2010), l'interpellation est utilisée :

pour ouvrir, maintenir ou clore le contact, pour solliciter l'autre à l'action, mais également pour rendre l'échange plus harmonieux, l'interpellation nominale pouvant se charger, suivant le contexte discursif, d'une forte dimension émotionnelle, et colorer de « liance » — de chaleur et d'intimité (*Ibid.*, paragr. 52)

L'interpellation, notamment réalisée par le biais de l'apostrophe nominale, pourrait donc être connotée sur le plan relationnel pour les locuteurs qui l'emploient. Bref, plutôt que de les considérer de manière séparée, marques respectives de liance et d'alliance, celles-ci ont été traitées comme des marques hybrides dans une logique de complémentarité.

En somme, à la lumière de la présentation des éléments du cadre de référence, le concept de médiation relationnelle représente le processus par lequel les individus entrent en relation par le biais d'un dispositif de formation médiatisée de manière à témoigner leur présence sociale à distance. Les traces de cette présence sociale sont repérables sous forme de marques énonciatives de reliance sociale qui nous permettent de témoigner notre soutien socioaffectif aux membres de la CoI à travers une communication ouverte et dynamique pour développer la cohésion sociale au sein du groupe. Bref, l'écrit asynchrone repérable à travers les courriels, les forums, les plateformes (ENA), etc. représente la modalité de médiation technologique, soit le moyen par lequel la personne enseignante se lie aux personnes étudiantes, et le contenu des échanges contient entre autres des traces de notre présence sociale. Dans la prochaine section, les objectifs spécifiques de recherche sont présentés.

## 5. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE

Dans le présent chapitre, nous avons présenté en quoi consiste le concept de médiation à l'œuvre en FOAD dans le cadre d'un dispositif d'apprentissage médiatisé pour, par la suite, mieux définir la médiation relationnelle et préciser en quoi elle permet le développement d'une présence sociale qui est recherchée pour répondre aux besoins des membres d'une communauté d'apprentissage à distance, incluant ceux de la personne formatrice. Nous avons également proposé une piste d'opérationnalisation de la médiation relationnelle et de la présence sociale à travers l'écrit asynchrone, soit l'étude des marques énonciatives de reliance sociale. Les différentes modalités de communication asynchrone (ex. forum, courriel, rétroactions sur les travaux et consignes disponibles dans l'ENA) sont les outils TIC servant de véhicules à l'accompagnement socioaffectif qui est réalisé par le biais de l'emploi de marques énonciatives de reliance sociale.

Ce cadre permet de raffiner notre objectif général de recherche, énoncé dans le premier chapitre, qui, nous le rappelons, est de décrire l'usage de modalités de communication permettant l'accompagnement socioaffectif des personnes étudiantes en FOAD à travers l'analyse d'artefacts écrits issus de situations de communication asynchrone. En tant que chercheure, nous nous demandons comment s'opère le processus de médiation relationnelle réalisé par écrit en mode asynchrone, à savoir quelles pourraient être les traces écrites verbales ou non (expressions, tournures de phrases, émoticônes, images, symboles, etc.) de ce soutien affectif qui pourraient servir de moteurs de médiation. Le soutien socioaffectif peut-il dépendre en partie du moyen permettant de communiquer à l'écrit à l'enseignant ou aux pairs ? Si oui, dans quelle mesure ?

À la lumière de ce deuxième chapitre, nos objectifs spécifiques se présentent de la manière suivante :

- 1) Réaliser un portrait des marques de reliance sociale identifiées à travers nos interventions écrites asynchrones en FOAD.
- 2) Produire un bilan critique du portrait des marques de reliance sociale répertoriées à travers nos interventions écrites asynchrones en FOAD.
- 3) Déterminer des pistes de régulation en réponse aux constats émergents du bilan critique des marques de reliance sociale répertoriées à travers nos interventions écrites asynchrones en FOAD de manière à améliorer la qualité du soutien socioaffectif offert aux personnes étudiantes.

En somme, il ne s'agit pas seulement de décrire les marques de reliance (alliance, liance et marques hybrides) que nous avons employées dans le cadre de notre pratique enseignante, mais il s'agit également de produire un compte rendu critique de notre pratique, ce qui inclut d'étudier la portée individuelle ou collective de nos interventions à partir d'artefacts, que ce soit sur les forums, par courriels, dans l'environnement numérique d'apprentissage ou par le biais d'annotations sur des travaux réalisés dans Word, pour ensuite utiliser ce dernier comme tremplin pour tirer des constats nécessaires à l'identification ultérieure de pistes de régulation de nos interactions avec les personnes étudiantes en FOAD.

Ainsi, le prochain chapitre présente de manière plus détaillée les fondements de la méthodologie de recherche et ce qui a guidé nos choix méthodologiques de manière à nous permettre d'atteindre les objectifs spécifiques précédemment énoncés dans cette section.

## TROISIÈME CHAPITRE

### MÉTHODOLOGIE

Pour ce faire, la démarche méthodologique choisie pour atteindre les objectifs spécifiques est la *self-study research* (Berry, 2007; Craig, 2009 ; Samaras et Freese, 2006 ; 2009). Elle nous a permis, dans le présent contexte, de décrire les marques de reliance sociale observées à travers nos interventions écrites asynchrones. Celles-ci témoignent entre autres de la présence que nous avons manifestée aux personnes étudiantes en contexte à distance et du soutien socioaffectif que nous leur avons offert. Elles ont été produites par le biais de différentes modalités de communication asynchrone utilisées dans notre pratique enseignante : le courriel (messagerie institutionnelle), les forums destinés à diverses fins (ex. annonces, mises à l'épreuve et questions étudiantes), les consignes disponibles dans l'environnement numérique d'apprentissage (plateforme Moodle) et les rétroactions écrites sur des travaux personnels (format révision dans *Microsoft Word*). Les traces laissées par les échanges réalisés par le biais de ces différentes modalités de communication asynchrone contiennent des marques de liance et d'alliance auxquelles nous avons eu recours de manière spontanée pour communiquer nos émotions aux autres ou pour partager des anecdotes personnelles à un ou plusieurs individus du groupe, pour s'ouvrir aux autres en faisant des références explicites à leurs messages et pour favoriser la cohésion.

Ainsi, dans ce chapitre, la *self-study research* et ses caractéristiques sont d'abord présentées et certaines limites associées à son application dans le contexte de notre recherche sont traitées. Par la suite, nous nous décrivons en tant que sujet de recherche et nous présentons notre contexte de pratique de manière à expliciter en quoi celui-ci nous a permis de justifier nos choix méthodologiques. S'en suit une présentation de notre processus de collecte des données et de traitement des données. Enfin, les particularités éthiques associées à nos choix méthodologiques sont abordées.

## 1. TYPE DE RECHERCHE

Le type de recherche que nous menons, soit une *self study research*, se définit entre autres par l'autoformation professionnelle dans une optique de développement et d'amélioration de nos pratiques professionnelles (LaBoskey, 2004). Dans une self-study l'individu qui mène la recherche en est également le sujet, ce qui amène une certaine tension entre les différentes postures adoptées par la praticienne-chercheure (LaBoskey, 2004). En effet, ce type de recherche nous amène à prendre tantôt une posture de praticienne-chercheure et tantôt une posture de sujet d'étude. Elle nous permet d'étudier une problématique issue de notre expérience, qui est soutenue en premier lieu par notre système de croyances et de valeurs. Cette démarche nous amène à mieux comprendre qui nous sommes en tant que personne enseignante à travers nos choix et nos actions dans notre environnement professionnel, et ce, en basant notre démarche sur des assises scientifiques (Feldman, 2009). Nos expériences en tant que personne formatrice en FOAD nous permettent de mieux saisir les interactions entre les acteurs du milieu d'expérimentation, dont nous faisons partie, et les composantes technopédagogiques spécifiques à celui-ci (Samaras et Freese, 2006 ; 2009). De surcroît, nous avons été amenée à réfléchir formellement à nos interventions pédagogiques dans le but de nous perfectionner à partir des pistes de régulation qui ont émergé du processus d'analyse et de synthèse des données. En d'autres termes, en tenant compte de notre contexte d'enseignement, nous nous sommes outillée pour développer des stratégies qui nous ont permis de faire face aux défis rencontrés en situation de pratique et nous désirions rendre compte de celles-ci formellement dans le cadre d'une recherche mixte à caractère exploratoire (Samaras et Freese, 2006 ; Lassonde, Galman et Kosnik et *al.*, 2009 ; Gauthier, 2010 ; Lenoir et *al.*, 2012). Le recueil et l'analyse des marques de reliance recensées tirées de nos interactions écrites asynchrones avec les personnes étudiantes pour une période ciblée, soit une session de cours, et la rédaction d'un journal de bord au sein desquels ont été présentés des constats et des hypothèses ayant émergé intuitivement tout au long du processus de codage de ces données brutes (voir chapitre 4 section 3) relève

d'une approche qualitative de traitement des données. Le codage réalisé est de type mixte, puisque nos codes ont été déterminés préalablement lors de l'élaboration de notre cadre de référence, mais que nous nous sommes permis de faire émerger d'autres indicateurs de ces différentes catégories lors du le traitement des artefacts écrits de notre corpus (Van der Maren, 2004). Inversement, l'illustration des marques de reliance sous forme quantitative et descriptive tient plutôt d'une approche quantitative. Les méthodes mixtes sont décrites comme « procédures simultanées — au sein desquelles le chercheur fait converger l'analyse des données quantitatives et qualitatives recueillies afin de fournir une analyse complète de la problématique de recherche. » [traduction libre] (Creswell, 2003, p.16)<sup>11</sup> Ainsi, nos deux approches, qualitative et quantitative, peuvent être considérées comme complémentaires, car l'une a permis de générer un portrait quantitatif qui a servi à étayer la formulation d'hypothèses quant aux marques de reliance utilisées, décrites qualitativement par l'autre et à les justifier. Enfin, notre recherche peut être considérée comme exploratoire, car elle nous a permis de « faire l'inventaire des hypothèses, des variables, des différentes dimensions d'une situation, se mettant ainsi au service de la recherche scientifique et de la recherche technologique [recherche de développement] » (Lefrançois, 1991, p.80). En l'occurrence, nous avons pu formuler des hypothèses quant à l'agencement des marques de reliance selon le médium technologique utilisé pour les communiquer dans notre journal de bord en marge du codage. Celles-ci ont par la suite guidé notre processus d'analyse de données en orientant nos requêtes d'encodage matriciel réalisées à l'aide du logiciel Nvivo de manière à tester ces hypothèses. Bref, elle nous a permis « [...] d'examiner un ensemble de données afin de découvrir quelles relations peuvent y être observées, quelles structures peuvent y être construites. » (Van der Maren, 2004, p.191)

La *self-study research* est également une approche méthodologique non aléatoire et non probabiliste (Lenoir et *al.*, 2012 ; Zagre, 2013). D'abord, l'échantillon est non aléatoire, car il nous vise spécifiquement en tant que chercheure-praticienne, une chargée

---

<sup>11</sup> « [...] *concurrent procedures - in which the researcher converges quantitative and qualitative data in order to provide a comprehensive analysis of the research problem.* » (Creswell, 2003, p.16)



de cours qui œuvre en contexte de FOAD. Le fait que notre milieu de collecte de données soit lié à l'enseignement du français est circonstanciel et ne constitue pas l'objet de notre recherche. Ladite recherche nous a amenée à nous interroger sur ce que nous vivons en tant que personne enseignante sur le plan du soutien socioaffectif que nous offrons aux personnes étudiantes en mode asynchrone dans ce contexte précis. L'échantillon est, par ailleurs, non probabiliste par choix raisonné ; c'est-à-dire que l'on ne peut pas s'assurer que celui-ci est représentatif de l'entièreté de la population à l'étude (Babbie, 2001 dans Lenoir et *al.*, 2012), soit de toutes les personnes qui enseignent le français à distance. L'objectif de notre recherche n'est donc pas de généraliser nos observations à l'échelle d'une population, mais d'étudier notre vécu dans un cadre délimité dans le but de faire émerger des constats et d'en produire des pistes de régulation pour favoriser l'amélioration de nos pratiques professionnelles.

En somme, la *self study research* ne vise pas la représentativité d'une population, soit l'extrapolation des résultats obtenus, mais bien l'étude de ce qui est vécu par le sujet, mais également de ses pratiques professionnelles dans le but d'améliorer celles-ci. Il s'agit d'une recherche qui permet à un praticien-chercheur de mieux comprendre et de réguler les actions mises de l'avant dans le cadre de sa pratique professionnelle pour vaincre certains défis propres à son milieu ou à son contexte de pratique. L'objectif est que cette démarche fasse écho à d'autres situations professionnelles vécues par des pairs et qu'elle contribue à nourrir les réflexions sur les défis rencontrés, les besoins éprouvés et les solutions développées à petite ou à plus grande échelle en rapport avec ceux-ci. La prochaine section détaille le contexte de la présente recherche, soit le terrain d'expérimentation où les artefacts asynchrones ont été recueillis.

## 1.1 Ami(e) critique

Bien que les résultats et réflexions de notre recherche soient avant tout profitables directement à notre développement professionnel, considérant notre approche

méthodologique de type *self-study*, ils possèdent également une résonance collective qui pourrait éventuellement alimenter le développement professionnel d'une communauté de personnes praticiennes. En ce sens, la *self-study research* suppose que la création de connaissances ne peut être réalisée uniquement par la chercheuse sans que celle-ci ne soit confrontée avec le point de vue externe d'un individu qu'on qualifie d'ami critique. L'ami critique est un individu qui partage une expérience terrain s'apparentant à la nôtre en termes de nature et qui possède une certaine connaissance du sujet de recherche (Lassonde, Galman et Kosnik, 2009). Il est mandaté pour nous renvoyer une image de nos résultats afin de guider notre réflexion relativement au développement de nouvelles connaissances. L'ami critique n'est pas présent pour réaliser un accord interjuge sur l'ensemble de nos données, mais pour nous confronter lors de l'étape de la présentation de l'analyse que nous avons faite de celles-ci de manière à enrichir à la fois notre interprétation et la discussion les entourant.

Dans le cadre de notre recherche, le traitement du concept d'ami critique a fait appel à deux agents humains et à un agent technologique. Dans un premier temps, nous avons réalisé un processus itératif d'identification de nos sous-catégorisations de marques de liance et d'alliance et nous avons été amenée à redéfinir celles-ci à la lumière des commentaires de nos directrices de recherche. Leurs commentaires ont alors été traités comme des données brutes qui servent à faire avancer l'analyse et la réflexion les entourant. Ce processus itératif est abordé plus en profondeur dans la section 5 du présent chapitre.

Dans un deuxième temps, nous reconnaissons que le traitement du concept d'ami critique dans le cadre de la présente recherche comporte une limite : celui-ci est représenté principalement par un agent technologique, soit le logiciel Nvivo 11. Celui-ci a facilité pour nous

[...] la manipulation des données et [nous a aidée] à dégager du sens à partir de sous-catégories, mais non selon une logique « de classification

automatique ou de cadre figé à l'avance » (Auger, 2006, p. 122). Les opérations de codification sont décidées par le chercheur et lui seul, l'objectif étant de produire une analyse, une interprétation et non « un catalogue d'idées ou de citations » (Auger, 2006, p. 124). Aussi, son choix est justifié pour faire une analyse qualitative de données qualitatives. (Krief et Zardet, 2013, paragr. 52)

Dans le cadre de notre recherche, les marques énonciatives codées à l'aide du logiciel Nvivo 11 ont fait l'objet d'un consensus préalable en ce qui concerne leur définition et les extraits représentatifs de celles-ci, ce qui diminue la marge interprétative de l'exercice de codage qui en a découlé. Considérant que nous sommes seule à analyser et interpréter l'intégralité des segments textuels codés à partir du cadre de Quintin et Masperi (2010), il devenait essentiel de valider notre compréhension des indicateurs de reliance qu'il contient au préalable auprès de nos directrices de recherche, comme nous l'avons souligné antérieurement. De plus, comme le suggèrent Rupelle et Mouricou (2009), nous avons veillé à la stabilité de notre codage en revisitant le contenu de chacun des codes<sup>12</sup> à plusieurs reprises durant l'intégralité de la démarche pour nous assurer que la même logique de classification était poursuivie. Considérant que le portrait obtenu à la suite du traitement et de la représentation informatisée de nos données brutes était principalement de nature qualitative, mais aussi quantitative, nous avons utilisé le logiciel Nvivo pour traiter, tester, analyser et interpréter nos hypothèses (Rupelle et Mouricou, 2009; Krief et Zardet, 2013). Bref, compte tenu de la grande quantité de données brutes dont nous disposons, nous avons pu établir un portrait de notre usage des marques de reliance sociale pour en faire une analyse à partir de la synthèse de celles-ci réalisée par le logiciel sous forme de «tableaux de comptage des extraits codés en fonction de catégories ou d'attributs.» (*Ibid.*, paragr. 52). Par la suite, lors de l'étape du traitement et de l'interprétation des données, la réalisation des requêtes informatisées dans Nvivo nous a permis de croiser des codes qui avaient préalablement été ciblés en fonction des constats, des hypothèses et des questionnements que nous avons eus à l'égard de nos interventions

---

<sup>12</sup> Aussi appelés «Nodes» ou nœuds.

écrites asynchrones pendant le processus de codage des données et que nous avons retranscrits au sein de notre journal de bord tout au long de celui-ci. Nous avons ensuite confronté nos hypothèses et constats aux résultats de nos requêtes de manière à fournir un éclairage sur l'ensemble de ceux-ci.

Nous sommes consciente qu'une limite de notre recherche est posée par l'absence d'une interprétation humaine d'un tiers parti pour l'ensemble des résultats de notre recherche, qui ne permet pas un dialogue verbal élaboré entourant l'interprétation et la discussion de ceux-ci sur chacun des segments contenant une ou plusieurs marques de reliance au sein de notre corpus de données. Néanmoins, l'exploitation des technologies constitue une approche originale de traitement de données permettant la production d'un portrait descriptif et statistique des résultats de recherche. Considérant ce que nous rappelle Auger (2006) au sujet du logiciel Nvivo, soit que « les opérations de codification sont décidées par le chercheur et lui seul, l'objectif étant de produire une analyse, une interprétation et non « un catalogue d'idées ou de citations » (Auger, 2006, p. 124, dans Krief et Zardet, 2013, paragr. 52), nous considérons que nos choix méthodologiques sont cohérents avec l'objectif de notre *self-study research*. Le logiciel nous renvoie une image des marques de reliance répertoriées au sein de nos interventions écrites asynchrones, ce qui nous amène à confirmer ou à infirmer nos hypothèses de recherche et à réfléchir à nos pratiques à partir de ces constats pour contribuer à notre développement professionnel. C'est pourquoi nous n'avons choisi d'avoir recours que partiellement à des agents humains en guise d'ami critique. En somme, nous avons utilisé les outils d'analyse qualitative et quantitative de Nvivo pour raffiner l'élaboration du portrait de nos marques de reliance sociale et pour confronter à ce portrait les hypothèses formulées dans notre journal de bord quant à l'usage complémentaire de certaines marques de reliance afin de témoigner de notre présence sociale aux personnes étudiantes à distance en mode asynchrone.

En somme, nous reconnaissons que la présente démarche méthodologique pourrait être préparatoire à une deuxième phase d'analyse réalisée en collaboration avec un ami

critique. Dans la section suivante, les modalités de collecte des données sont présentées en détail.

## 2. SUJET DE RECHERCHE

Notre sujet de recherche représente une tension entre notre pratique professionnelle, soit toutes les modalités d'enseignement-apprentissage et d'évaluation en contexte de FOAD que nous avons mises en œuvre au sein de notre dispositif d'apprentissage médiatisé pour offrir du soutien socio-affectif aux personnes étudiantes en mode asynchrone, et notre expérience personnelle en tant que personne formatrice en contexte en distance. Nous étions précisément âgée de 27 ans au moment où les interventions asynchrones ont été réalisées. Nous sommes à la fois étudiante-chercheuse à la maîtrise en sciences de l'éducation, chargée de cours à la Faculté d'éducation depuis plus de trois ans et auxiliaire de recherche depuis quatre ans à la Faculté d'éducation. En fait, nous cumulons précisément huit sessions de cours (Hiver 2015 à Automne 2017) d'expérience à titre de chargée du cours en FOAD. Sur le plan de l'ancienneté, nous reconnaissons toutefois être en début de carrière autant dans le domaine de la recherche que dans le domaine de l'enseignement supérieur. Nous considérons objectivement que notre capacité d'introspection est en construction en ce qui a trait à nos interventions pédagogiques en fonction des problématiques vécues et des solutions mises de l'avant, le cas échéant. Nous sommes encore en formation continue à cet égard notamment par le biais de la présente recherche. Ce peu d'expérience nous paraît intéressant à relever considérant qu'il peut représenter une influence potentielle sur la relation pédagogique que nous entretenons avec les personnes étudiantes en FOAD (Glickman, 2014). Malgré notre peu d'expérience, nous pouvons d'emblée affirmer que notre posture enseignante est essentiellement guidée par nos valeurs fondamentales d'écoute, de partage, d'empathie, de transparence et d'ouverture. Nous misons essentiellement sur une dynamique d'accompagnement autant individualisé que collectif pour favoriser l'engagement des personnes étudiantes dans le cadre des cours en ligne que nous offrons. En tant qu'ancienne étudiante, nous reconnaissons l'importance de s'assurer que les personnes étudiantes se sentent soutenues

conformément à leurs besoins et à leurs attentes. Le design pédagogique de notre dispositif de formation médiatisée reflète ces valeurs, notamment par la diversité des modalités de communication que nous proposons, par notre disponibilité et par les manifestations écrites soignées de notre rapport à l'autre que nous mettons de l'avant dans nos dialogues asynchrones avec les personnes étudiantes.

Par ailleurs, étant donné que nous sommes membre d'un groupe de recherche, PeDTICE, un groupe qui « intègre à la fois les notions de pédagogie (Pe), de didactique (D) et de technologies de l'information et de la communication (Tice) » (Université de Sherbrooke, s.d., n.p.), nous serons amenée à partager nos résultats de recherche et discuter de ceux-ci avec nos collègues dans des cadres formels (ex. colloques ou congrès, groupe de soutien) et informels (discussions ou échanges par écrit). Un des axes de recherche proposés par ce groupe concerne les pratiques de formation à l'ère du numérique, ce qui inclut les défis liés aux pratiques d'accompagnement en FOAD. En ce sens notre recherche s'inscrit dans cet axe par son traitement des préoccupations liées aux difficultés d'établir une relation à distance avec les personnes étudiantes.

La prochaine section présente le contexte de la collecte de données ainsi que les objets d'expérimentation.

### 3. CONTEXTE DE LA COLLECTE

L'échantillon d'artefacts asynchrones recueilli cible toutes les interventions que nous avons réalisées auprès d'une cohorte de personnes étudiantes composée de deux groupes-classes. Il s'agit de deux cours « hors programme » offerts en FOAD dont la clientèle est composée majoritairement de personnes étudiantes ayant des difficultés avec la maîtrise du français écrit. Ils permettent aux personnes étudiantes inscrites de perfectionner leurs compétences en français, notamment dans le but de se mettre à niveau en vue de la passation du *Test de certification en français écrit pour l'enseignement* (TECFÉE), un examen qui certifie une compétence en matière de maîtrise de la langue

française imposée par le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche pour l'obtention du brevet d'enseignement.

Le dispositif de FOAD que nous proposons aux deux groupes-classes est principalement apparentée à l'approche pédagogique médiatisée de type tutorée, telle que décrite par Creuzé (2010), qui suggère que la personne formatrice joue un rôle clé dans l'encadrement à distance des personnes étudiantes tout au long du processus d'apprentissage, mais il comporte également certaines caractéristiques de l'approche de type technologique pour des raisons de design pédagogique étant donné que plusieurs activités d'apprentissage ne requièrent pas systématiquement d'interactions avec la personne formatrice ou avec d'autres personnes étudiantes.

La prochaine section s'intéresse à la caractérisation de ces deux terrains d'expérimentation à partir du modèle de Creuzé (2010). Le but est de décrire et mieux comprendre le contexte de production de nos interventions asynchrones.

### **3.1 Objets d'expérimentation et recueil des artefacts écrits**

Les deux groupes-classes desquels ont été tirées nos interventions écrites synchrones retenues à des fins d'analyse dans le cadre du présent projet de recherche sont organisés autour d'un dispositif de FOAD qui propose un accompagnement des personnes étudiantes tout au long de la formation. Cet accompagnement peut être réalisé par le biais de différents outils TIC : courriels, forums, plateforme Moodle, logiciel *Microsoft Word*. Chaque personne étudiante est amenée à réaliser ses propres activités d'apprentissage et d'évaluation, mais elle peut néanmoins interagir avec ses collègues si elle le souhaite en vue de faciliter l'atteinte de ses objectifs individuels. Celle-ci évolue de façon autonome et construit ses apprentissages à partir du contenu que nous avons mis à sa disposition.

Les objets d'expérimentation comportent chacun cinq modules avec, entre autres, une quantité de ressources disponibles en asynchrone pour les personnes étudiantes, c'est-à-dire des documents théoriques (PDF, liens HTML, PPT, PREZI, WORD et autres) à consulter ainsi que des activités d'apprentissage à réaliser de manière autonome par celles-ci, telles que des exercices interactifs avec des réponses automatisées pour le perfectionnement de la langue (associations, questions à choix multiples, jeux pédagogiques, etc.) ou avec des réponses non automatisées (mises en situation, tâches complexes). Le tableau ci-dessous présente les différents outils de communication asynchrone employés pour accompagner les personnes étudiantes ainsi qu'une courte description leur étant associée.

Tableau 4  
Outils TIC asynchrones utilisés au sein du dispositif de formation médiatisée

OUTILS TIC	DESCRIPTION
<b>Courriels</b>	«Chaque institution met un service de courriel à la disposition de tous les intervenants, enseignants, étudiants, et les divers chargés d'encadrement. C'est l'outil le plus utilisé pour les communications interpersonnelles ; il sert surtout pour les échanges entre l'équipe enseignante et les étudiants pour les besoins des cours à distance, tant sur le plan académique que sur le plan logistique. » (Loisier, 2014, p. 41)
<b>Forums</b>	« Les forums permettent l'affichage d'informations d'intérêt commun à un groupe. Les messages sont généralement courts comme pour les courriels ; ils peuvent être des demandes d'informations ou des opinions exprimées à l'ensemble de la communauté, incitant à des réponses de la part de l'ensemble des membres. » ( <i>Ibid.</i> , p. 41)
<b>Plateforme Moodle</b>	Chaque ressource ou chaque activité d'apprentissage et d'évaluation disponible sur la plateforme <sup>13</sup> Moodle

---

<sup>13</sup> Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), a été créé à partir du modèle de WebCT, mais avec une orientation pour les apprentissages sociocollaboratifs. En 2013, cette plateforme était utilisée par plus de 80 000 organismes à travers le monde. (*Ibid.*, p.43)



	comporte une description au sein de laquelle sont proposées des consignes ou une mise en contexte de ladite ressource.
<b>Microsoft Office 365</b>	Les commentaires <sup>14</sup> et annotations proposées à chacune des personnes étudiantes à la suite de la réalisation de travaux pratiques remis à des fins d'évaluation certificative.

Le premier médium technologique étudié est le forum, qui est sous-divisé en trois catégories : le forum des annonces de la formatrice, le forum des questions des personnes étudiantes et le forum des mises à l'épreuve. Premièrement, le forum des annonces est utilisé pour communiquer des informations aux personnes étudiantes sur le déroulement du cours, sur les évaluations formatives et certificatives à effectuer, sur les activités d'apprentissage synchrone et asynchrone à réaliser, sur les ressources mises à disposition pour ce faire, etc. Les publications s'adressent donc à l'entièreté des groupes et celles-ci sont réalisées au minimum une fois par semaine pour contextualiser les tâches à faire hebdomadairement dans le cadre du cours et plus généralement pour avertir de ce qui est attendu de leur part à court, moyen et plus long terme.

Deuxièmement, le forum des questions des personnes étudiantes est réservé à celles-ci pour qu'elles puissent y poser des questions liées à la fois au déroulement du cours ainsi qu'au contenu d'apprentissage. En aucun cas nous n'avons publié des interventions sur ce forum à moins de répondre à une publication réalisée par une personne étudiante. De fait, dans le cadre de la présente recherche, nous avons considéré seulement nos interventions en réponse à ces questions qui avaient été posées par les personnes étudiantes (et non leurs interventions) sur le forum pour des raisons épistémologiques, méthodologiques et éthiques.

---

<sup>14</sup> Microsoft a rendu sa suite bureautique accessible dans son « nuage ». On y retrouve donc les outils habituels : Word (traitement de textes), Excel (tableur), Access (base de données), Power Point (présentation), OneNote (mémo), Publisher (mise en page de publication), Outlook (courrier et agenda). Les documents produits peuvent être modifiés par les participants aux projets selon les modalités habituelles de la suite Office. (*Ibid.*, p.45)

Troisièmement, le forum consacré à la mise à l'épreuve des apprentissages nous a permis de proposer des défis pour voir le niveau d'acquisition, de compréhension ou de mobilisation des connaissances des personnes étudiantes ciblées dans le cadre du cours. Ces mises à l'épreuve étaient facultatives et permettaient aux personnes étudiantes d'obtenir une rétroaction individualisée sur une tâche simple ou complexe réalisée en réponse à la mise en situation proposée. Au total, cinq différents forums de mises à l'épreuve ont permis la comptabilisation de différents artefacts écrits asynchrones à ajouter à notre corpus de données brutes.

Quatrièmement, l'étude des marques de reliance employées par courriel a également été réalisée pour les deux groupes-classes au sein d'un même ensemble. Il s'agit de messages envoyés individuellement aux personnes étudiantes par le biais de notre adresse courriel institutionnelle. Il est à noter que les réponses anonymisées aux courriels envoyés par les personnes étudiantes ont également été considérées.

Cinquièmement, les consignes disponibles dans l'environnement numérique d'apprentissage ont été recensées, et ce, pour chacune des ressources ou activités présentées dans l'environnement numérique d'apprentissage (plateforme Moodle). Il s'agit tant de descripteurs que d'extraits servant de mises en situation proposées en amont de la réalisation des activités pédagogiques auxquelles participer et de la consultation des ressources pédagogiques mises en disponibilité.

Sixièmement, les rétroactions individualisées réalisées dans le cadre de deux des trois travaux pratiques ont aussi été incluses dans le corpus de données brutes. Nos commentaires et annotations proposés aux personnes étudiantes à la suite de la réalisation a) d'un texte à corriger et b) d'un compte rendu réflexif, deux évaluations certificatives, ont permis le recueil de commentaires écrits variés contenant des marques de reliance sociale. Par contre, les rétroactions qui ont été faites à la suite de la troisième évaluation sommative, soit la carte conceptuelle, de par leur format graphique (flèches,

encadrés de couleur, crochets ou croix, déplacement de boîtes de texte, etc.), ne contenaient aucune donnée textuelle significative à analyser.

Enfin, soulignons rapidement le volet synchrone des activités d'apprentissage et d'évaluation exploité dans les deux groupes-classes. Des séances hebdomadaires d'enseignement enregistrées en mode synchrone qui se déroulent à l'aide de la plateforme de Web-conférence *WebEx* ont remplacé les séances de cours qui auraient normalement eu lieu si la formation s'était déroulée en présentiel. Chaque participant se connecte à la plateforme à l'aide d'un casque d'écoute et peut activer sa caméra Web afin d'interagir en temps réel avec la personne enseignante et avec ses pairs. Toutefois les interactions réalisées en contexte synchrone ne font pas partie du cadre d'analyse du présent projet de recherche.

La prochaine section a comme objectif de nous présenter en tant que sujet de recherche et de décrire notre posture épistémologique de chercheure, en accord avec celle d'autres membres de la communauté scientifique, qui nous lie à la démarche de type *self-study research*. Nous présentons également le concept de l'ami critique et ses limites dans le cadre du type de recherche que nous avons menée (Galman, 2009).

#### 4. DONNÉES COLLECTÉES

Pour Krief et Zardet (2013), une personne chercheure a le devoir de déterminer à qui s'adresse sa recherche, à qui profiteront les retombées de la recherche ainsi que les actions qui en découleront afin de choisir un outil d'analyse approprié selon le contexte. En ce sens, dans le but de répondre à nos objectifs spécifiques de recherche et ce, en respectant la démarche méthodologique d'une *self-study research*, deux méthodes de collecte de données ont été utilisées. Il s'agit de l'étude de documents archivés, soit de nos interactions asynchrones réalisées en ligne auprès de la cohorte étudiante ciblée, information qui est tue pour des questions de confidentialité ; et le recours à un journal de bord (Samaras et Freese, 2006 ; Galman, 2009). Les données brutes recueillies (marques de

reliance sociale identifiées) à travers nos interventions synchrones représentaient pour nous des données qualitatives invoquées (Van der Maren, 2004). En complémentarité avec celles-ci, les données du journal de bord nous ont amenée à formuler intuitivement des questionnements et des hypothèses en parallèle avec le codage des données brutes de manière à orienter la réalisation de requêtes informatisées dans Nvivo qui sont présentées dans la section trois de notre quatrième chapitre. Nous tenons à préciser que notre corpus de données est daté d'avant notre connaissance du concept de reliance sociale<sup>15</sup>. Nous n'avons donc aucunement été influencée par le cadre de référence rédigé en aval de la réalisation de nos échanges asynchrones au sein du dispositif de formation médiatisée.

Dans la prochaine section, nous abordons notre démarche de collecte de données et les instruments utilisés lors de celle-ci.

#### 4.1 Artefacts écrits

Le premier outil de collecte de données porte sur des données invoquées telles que définies par Van der Maren (2004). Il s'agit de

[...] données dont la constitution est antérieure ou extérieure à la recherche ; aussi leur « format » (c'est-à-dire la nature de leur support et leur forme) est indépendant du chercheur. C'est le cas des données d'archives, des documents historiques, des statistiques nationales, des données obtenues à l'occasion d'autres recherches.

Dans le cadre de notre recherche de type *self-study*, les données ne peuvent pas être indépendantes de la chercheuse, par contre, leur constitution est effectivement antérieure et extérieure à la recherche étant donné qu'elles ont été réalisées dans le cadre d'un cours en FOAD en 2016. Ces données comprennent donc les interventions écrites asynchrones réalisées par le biais de différentes situations de communication asynchrone : a) courriels

---

<sup>15</sup> Le concept de reliance a été intégré à la recherche en avril 2017.

personnels ; b) forums [annonces, mises à l'épreuve, questions des personnes étudiantes], c) consignes disponibles dans l'environnement numérique d'apprentissage, d) rétroactions sur des travaux. Comme l'illustre le tableau suivant, le nombre d'artefacts recueillis est différent d'un médium technologique à l'autre. En effet, comme l'illustre le tableau, trois des quatre de nos catégories représentent respectivement entre 27,1 % et 31,6 % de l'ensemble des artefacts écrits recensés : les courriels (28,6 %), les interventions sur les forums (27,1 %) et les rétroactions sur les travaux (32,6 %). Par ailleurs, nous n'avons pas visé la représentativité des ensembles, car nous avons analysé uniquement qualitativement le contenu des interventions qui les composent. Les données statistiques descriptives ne sont utilisées que pour générer des proportions quant à la répartition des différentes marques de reliance retrouvées au sein de notre corpus, toutes situations de communication confondues.

Tableau 5  
Représentation des artefacts sélectionnés selon les situations de communication recensées

<b>Situations de communication asynchrone</b>	<b>% du corpus d'artefacts sélectionnés</b>
<b>Courriels</b>	28,6 %
<b>Forums</b>	27,1 %
• <b>Annonces</b>	10,6 %
• <b>Questions</b>	11 %
• <b>Mises à l'épreuve</b>	5,5 %
<b>Consignes disponibles dans l'ENA</b>	12,1 %
<b>Rétroactions sur les travaux</b>	32,6 %
• <b>Travail pratique 1</b>	11,4 %
• <b>Travail pratique 2</b>	21,2 %

La sélection de nos interventions a été réalisée à partir d'une grille comprenant les deux critères d'exclusion suivants qui sont proposés par Gauthier et *al.* (2010) et par Lenoir et *al.* (2012) : la représentativité et la saturation. Pour faire l'étude des interventions écrites asynchrones réalisée auprès d'une cohorte étudiante, nous avons évalué tous nos

artefacts écrits recensés à l'aide de ces deux critères pour chacune des catégories. Le critère de représentativité nous a permis de déterminer si nos artefacts sélectionnés à des fins d'analyse représentaient sans ambiguïté les marques de liance ou d'alliance que nous avons identifiées, alors que le critère de saturation fait référence à la nécessité que les artefacts asynchrones retenus contiennent des marques de reliance sociale de natures différentes. En d'autres termes, pour être comptabilisés parmi la banque d'extraits retenus pour des fins d'analyse :

- 1) les artefacts écrits composés de plus d'une phrase devaient contenir plus d'un type de marque de reliance sociale ;
- 2) les artefacts écrits retenus devaient contenir des exemples de formulations variées pour une même marque de liance ou d'alliance.

Une même marque de liance ou d'alliance pouvait être exemplifiée par différentes formulations tant que celles-ci ne présentaient aucune répétition. Étant donné la nature du processus de sélection des extraits qui implique l'identification des marques de reliance au sein de ceux-ci au préalable de manière à déterminer s'ils sont conservés ou non à des fins d'analyse, notamment pour des questions de saturation, celui-ci a été réalisé directement dans Nvivo en même temps que le codage des extraits. Durant cette étape du codage, notre deuxième outil de collecte de données a été utilisé : le journal de bord. La prochaine section décrit cet outil de collecte de données au sein duquel nous avons rédigé de manière intuitive nos hypothèses et nos constats par rapport aux traces de présence sociale laissée à travers nos interventions asynchrones.

## **4.2 Journal de bord**

Le journal de bord a été rédigé tout au long de la phase de codage des artefacts écrits asynchrones. Il nous a permis de recenser différents constats et hypothèses qui

ressortaient avant, pendant et après notre démarche de codage. Par exemple, les récurrences en ce qui a trait aux associations entre les différentes marques de reliance ont souvent fait l'objet de constats ou d'hypothèses tout comme l'a été l'émergence de sous-catégorisations associées aux actes directifs, aux actes commissifs ainsi qu'aux actes étymologiquement caressants, comme le suggèrent Quintin et Masperi (2010), à travers le codage des données brutes. Pour Samaras et Freese (2006), la journalisation<sup>16</sup> est une pratique qui s'inscrit dans une approche informelle de recherche de type *self-study*. Non seulement le journal ne fait pas l'objet de critique de la part des pairs, mais il n'est pas rédigé dans l'intention d'être présenté (*Ibid.*). Dans le cadre exploratoire de notre recherche, il a servi plutôt à orienter la formulation de nos requêtes d'encodage matriciel, produites à partir du logiciel Nvivo, que nous avons réalisées de manière à étayer certains constats ou à éclairer certaines hypothèses proposées dans celui-ci. En d'autres mots, nous avons noté nos questionnements quant aux agencements de certaines marques de liance et d'alliance (actes commissifs et actes directifs) dans notre journal de bord en vue de les confirmer ou de les infirmer ultérieurement grâce à la réalisation de requêtes d'encodage matriciel dans Nvivo à l'échelle de l'ensemble de notre corpus de données. Le journal de bord est avant tout un « outil d'accompagnement, de formation et de recherche permettant de consigner des éléments d'observations et de réflexions personnelles utiles à la compréhension de l'évolution d'un processus d'un changement. » (Cros, Lafortune et Morisse, 2009, p.28) Il comprend des éléments méthodologiques précis (voir tableau 6).

---

<sup>16</sup> Traduction libre de *journaling* (Samaras et Freese, 2006, p. 62)

Tableau 6  
Composantes méthodologiques d'un journal de bord (Cros, Lafortune et Morisse, 2009)

1 <sup>re</sup> étape	Relater les faits, les actions accomplies par le sujet de recherche (descriptif).
2 <sup>e</sup> étape	Relater la perception et la réaction des acteurs concernés au moment où les actions ont été accomplies (observations, manifestations).
3 <sup>e</sup> étape	Analyser les perceptions et les réactions recueillies lors de la deuxième étape (le pourquoi).
4 <sup>e</sup> étape	Identifier les ajustements potentiels associés à l'action accomplie ou à la réaction du sujet (régulation).

Les composantes méthodologiques du journal de bord sont intimement liées aux étapes de la *self-study research*. La première étape consiste à relater les faits, en l'occurrence, à identifier les marques de reliance sociale à travers nos artefacts écrits asynchrones dans Nvivo. La deuxième étape a été de noter nos constats et nos hypothèses par rapport à l'utilisation des marques de reliance dans notre journal de bord parallèlement à la réalisation du codage. La troisième est de confronter ces constats et ces hypothèses aux résultats de nos requêtes d'encodage et de noter le résultat de cette confrontation dans le journal. La quatrième et dernière étape est de produire une synthèse du résultat de cette confrontation et d'en tirer des pistes de régulation. Ainsi, la rédaction du journal de bord, inspirée par le journal d'accompagnement aussi appelé journal de bord décrit par Cros, Lafortune et Morisse (2009), a servi à produire des données brutes permettant d'orienter l'analyse du corpus de marques de reliance codées dans Nvivo. Ces réflexions, constats et hypothèses nous amènent également à réfléchir à nos interventions professionnelles et orientent aussi les pistes de régulation qui ont émergé des résultats de notre recherche, soit les ajustements potentiels associés à la marque de reliance utilisée en fonction du contexte, du destinataire et de notre intention pédagogique.



## 5. TRAITEMENT DES DONNÉES

Une analyse thématique à caractère interprétatif des données (Gauthier, 2010) a été réalisée à partir de notre cadre de référence inspiré de Quintin (2008) et de Quintin et Masperi (2010). Le choix de ce type d'analyse s'impose compte tenu de la nature de nos données au sein desquelles nous sommes appelée à identifier différentes marques de reliance sociale (liance et alliance). D'un point de vue quantitatif, le traitement de nos données nous a permis de proposer un portrait descriptif des marques de reliance utilisées en fonction de la portée de notre message ainsi que du type de médium technologique utilisé pour communiquer. Nous avons ainsi pu présenter ces données quantitatives de manière à soutenir l'analyse qualitative des données. Cette approche qualitative, pour sa part, nous a amenée à formuler nos hypothèses de recherche et à transcrire à l'écrit nos constats quant aux marques de reliance identifiées durant le codage à travers les artefacts écrits sélectionnés, pour ensuite utiliser ces données brutes pour orienter la réalisation de requêtes d'encodage.

La première étape du traitement des données chevauche celle de la sélection des artefacts écrits asynchrones contenant les marques de reliance. Pour sélectionner nos artefacts écrits, nous devons préalablement identifier les marques de reliance contenues au sein de ceux-ci dans le but de nous assurer qu'ils respectaient nos critères de représentativité et de saturation, comme nous l'avons proposé antérieurement dans la section 4. La figure suivante présente une version abrégée de notre processus de traitement et d'analyse de données. Soulignons que la première étape que nous venons de rappeler appartient plutôt à la phase de la collecte de données abordée précédemment. Il s'agit du recueil des artefacts écrits à même le dispositif de formation médiatisé et de l'importation de ceux-ci au sein d'un projet Nvivo 11.

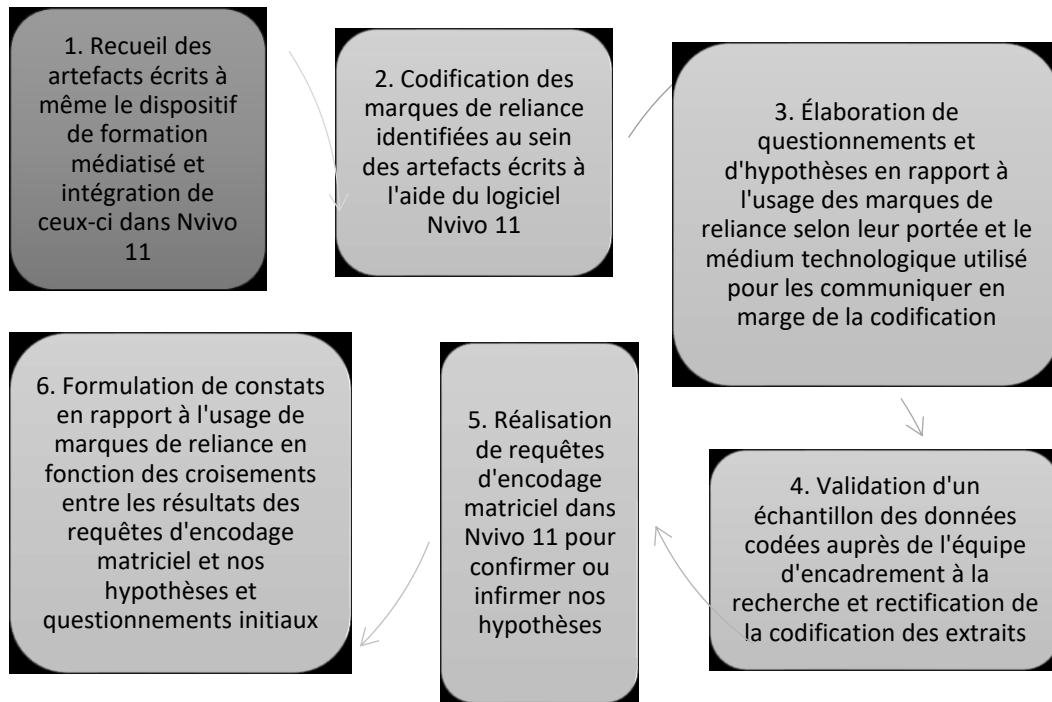


Figure 4. Étapes du traitement des données à l'aide du logiciel Nvivo 11

La deuxième étape consiste à la codification des marques de reliance identifiées au sein des artefacts écrits à l'aide du logiciel Nvivo 11. Il s'agit d'associer certains segments textuels tirés des artefacts du corpus aux marques de reliance correspondantes. Si un segment ne pouvait être associé à aucune des catégories, une autre était créée pour couvrir l'élément émergent en question. La troisième étape représente l'élaboration de questionnements et d'hypothèses en rapport à l'usage des marques de reliance selon leur portée et le médium technologique utilisé pour les communiquer. Ceux-ci sont notés dans un journal de recherche tout au long du processus de codification évoqué lors de la phase antérieure. Comme nous l'avons précisé, durant la démarche de codage dans Nvivo, nous avons noté nos constats et nos hypothèses associés à notre utilisation des marques de reliance à travers nos échanges asynchrones avec les personnes étudiantes. Une révision des notes prises dans le journal de bord nous a par la suite permis d'associer nos constats et nos hypothèses. La quatrième étape de notre démarche de traitement de données représente

la validation d'un échantillon de données codées, de nos catégorisations et de leur définition auprès de l'équipe d'encadrement à la recherche, qui a servi d'amie critique, et la rectification de la codification des extraits. Pour chacune des catégories de marques de liance et d'alliance codées, cinq extraits tirés au hasard ont été déterminés parmi le corpus et ont été soumis à nos directrices de recherche sous forme de matrice à commenter afin d'obtenir une validation de l'identification de ces différentes marques. À ce stade, nous avons traité les manifestations émergentes de liance et d'alliance (inspirées de Quintin, 2008) comme des résultats de recherche à co-valider. Il convient de spécifier que ces marques ont d'abord été identifiées intuitivement durant le codage, mais que leur définition ainsi que les exemples d'extraits leur étant associés ont ensuite fait l'objet d'un consensus auprès de notre équipe d'encadrement à la recherche. Les catégories émergentes qui n'ont pas obtenu l'accord interjuge de la part de nos directrices ont été rejetées ou adjointes à d'autres catégories consensuelles. Comme l'échantillon-test est restreint, nous avons exigé un taux d'accord-interjuge de 100 % par rapport à l'identification des extraits exemplifiant nos catégories de marques de liance et d'alliance. Ce dialogue a permis le raffinement de nos catégorisations et de notre exercice de codage.

Par la suite, une fois nos données validées, la cinquième étape nous a amenée à réaliser des requêtes d'encodage matriciel dans Nvivo 11 pour confirmer ou infirmer les hypothèses notées au sein de notre journal de bord. À partir des hypothèses et des constats quant aux marques de reliance employées formulées en parallèle durant le codage des données brutes, et ce, en fonction de la portée du message et du médium technologique utilisé pour le communiquer, nous avons croisé des marques de reliance dans l'espoir d'obtenir des résultats signifiants d'abord sur le plan quantitatif. Nous avons produit des diagrammes dans Nvivo afin d'illustrer la proportion de chacune des catégories. La réalisation des requêtes d'encodage nous a permis de cibler tous les extraits se rattachant à un code ou à une combinaison de codes ressortant fréquemment par rapport à d'autres dans notre corpus de données afin d'en faire une analyse approfondie. Les codes ont été croisés selon la logique présentée dans le tableau ci-dessous :

Tableau 7  
Logique de croisement des codes (exemples) — Scénarios A et B

Requête	Médium technologique asynchrone	Portée (individuelle ou collective)	Marque de reliance <ul style="list-style-type: none"> <li>• Liance</li> <li>• Alliance – actes commissifs</li> <li>• Alliance – actes directifs</li> <li>• Marques hybrides</li> </ul>	
<b>Requête A</b>	Courriel	Collective	Liance (ex. remerciements)	
<b>Requête B</b>	Forum	Individuelle	Liance (ex. marques d'empathie)	Actes directifs (ex. conseil)
<b>Requête C</b>	ENA	Collective	Actes directifs (ex. questions)	
<b>Requête D</b>	Microsoft Word	Individuelle	Liance (ex. satisfaction marquée, joie, encouragements, etc.)	Actes directifs (ex. rectifications, erreurs, conseils, etc.)
<b>Requête E</b>	...	...	...	...

Enfin, la sixième étape se veut la formulation de constats en rapport avec l'usage de marques de reliance en fonction des résultats des requêtes d'encodage matriciel. À partir du traitement qualitatif et quantitatif des données brutes réalisé dans Nvivo, nous avons été en mesure d'étayer certaines hypothèses formulées dans le journal de bord durant la réalisation du codage. Le résultat de la confrontation de nos requêtes d'encodage à nos hypothèses de recherche a servi à proposer des pistes de réflexion ou à enrichir certaines discussions entourant la problématique de recherche (voir chapitre 4, sections 3 et 4).

La prochaine section propose les mesures éthiques associées à la mise en œuvre de la présente recherche.

## 6. MESURES ÉTHIQUES

Le principe lié à l'éthique de la recherche en sciences humaines et sociales qui prévaut dans le cadre d'une *self-study research* diffère d'une recherche qualitative ou d'une recherche-action sur le plan de l'obtention d'une certification éthique. Étant donné que nous sommes à la fois chercheure et sujet de recherche et que nous étudions notre démarche d'enseignement, soit nos manifestations du soutien socioaffectif en FOAD, nous n'avons pas eu recours à un certificat éthique. Nous sommes le seul et unique sujet de notre recherche et nous nous octroyons par conséquent l'autorisation d'étudier nos interventions écrites asynchrones, données inhérentes à notre pratique, dans une optique de développement professionnel.

Notre recherche porte sur les enjeux de médiation relationnelle à l'écrit en mode asynchrone. Nous nous intéressons donc à nos propres marques asynchrones d'énonciation en formation à distance qui favorisent la manifestation d'un soutien socioaffectif auprès des personnes étudiantes, et ce, dans une optique de développement professionnel. Nous avons analysé uniquement nos interventions écrites asynchrones sans impliquer les personnes étudiantes dans l'étude. Les seules personnes prenant part directement à la validation d'un échantillon de marques de reliance sociale identifiées sont nos directrices de recherche. Étant donné qu'elles sont déjà impliquées dans le projet, nous jugeons que leur contribution est apportée dans les limites du cadre éthique de notre *self-study research*.

Pour des raisons évidentes de confidentialité et d'anonymisation, toutes les interventions écrites asynchrones qui comprennent des données comme des noms, prénoms, résultats ou autres données permettant l'identification des personnes étudiantes ont été retirées du corpus des artefacts écrits ou des noms de codes ont été employés en remplacement des données sensibles (ex. Bonjour, M. X; Bonjour, Mme Y).

## QUATRIÈME CHAPITRE

### PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les marques de reliance sociale qui ont été observées à travers nos interventions écrites en mode asynchrone en fonction des outils TIC utilisés pour communiquer (courriel, forum, plateforme Moodle et *Microsoft Word*) et de la portée individuelle ou collective de celles-ci. D'abord, nous décrivons les artefacts écrits qui ont été sélectionnés ainsi que ceux qui ont été rejetés parmi tous ceux qui ont été générés à l'aide des outils TIC asynchrones ciblés. Par la suite, nous réalisons un portrait des manifestations de reliance sociale qui ont été identifiées au sein des artefacts que nous avons retenus à des fins d'analyse. Nous étayons également celui-ci à l'aide de statistiques descriptives. Nous présentons ultérieurement nos hypothèses ainsi que nos constats quant aux agencements des marques de reliance relevées, en fonction des outils TIC correspondants et de leur portée collective ou individuelle. Ceux-ci ont notamment été étayés à l'aide d'exemples tirés de notre corpus de données. Au terme de la présentation de nos constats issus de la confrontation de nos hypothèses et des résultats de nos requêtes d'encodage matriciel, nous identifions des pistes de régulation professionnelle en rapport à ceux-ci. La prochaine section brosse d'abord un portrait des extraits qui ont été sélectionnés parmi l'intégralité des données inhérentes dont nous disposons, soit de l'ensemble des interventions asynchrones réalisées auprès des personnes étudiantes dans le cadre de notre pratique professionnelle.

## 1. PRÉSENTATION DES EXTRAITS SÉLECTIONNÉS

Avant de décrire les marques de reliance identifiées à travers notre corpus d'artefacts<sup>17</sup>, il convient de préciser la provenance de ceux-ci. Au total, 66,9 % des artefacts de notre corpus ont été retenus à des fins d'analyse, soit 273 artefacts écrits asynchrones sur un total de 408 considérés<sup>18</sup>. Parmi les 135 artefacts rejetés, 44,8 % l'ont été pour des raisons de saturation des données, 26,7 % l'ont été par non-représentativité des marques à l'étude et 27,6 % pour des raisons de non-exhaustivité. Notre démarche méthodologique initiale ne prévoyait pas explicitement le rejet d'extraits peu exhaustifs. Par contre, celui-ci s'est imposé en pratique lors de notre exercice de codage étant donné que certains artefacts recueillis ne comportaient qu'une seule marque de reliance pour un extrait de plus de deux phrases (à l'exception des ouvertures ou des clôtures connotées de texte). En d'autres termes, suivant notre démarche méthodologique, un artefact écrit pouvait être écarté s'il était réalisé dans des formats identiques et constituait une répétition de ceux déjà retenus ou s'il comportait moins de deux marques de reliance pour un extrait de trois phrases et plus. Le tableau 8 suivant présente une synthèse des artefacts sélectionnés en fonction de différentes situations de communication asynchrone recensées au sein desquelles nous avons identifié des traces du soutien socioaffectif témoigné aux personnes étudiantes.

---

<sup>17</sup> Nous considérons ici comme un artefact toute intervention qui a été réalisée par le biais d'un médium technologique à l'attention d'une personne étudiante.

<sup>18</sup> Notons que 440 rétroactions supplémentaires sur les travaux pratiques ont été écartées pour des considérations méthodologiques. En fait, comme nous n'avions que cinq copies du travail pratique A à analyser considérant l'aide dont nous bénéficions de la part de notre auxiliaire à l'enseignement, nous avons sélectionné aléatoirement le même nombre de travaux pratiques B et mis de côté les 25 autres.

Tableau 8  
Pourcentage de rétention des artefacts écrits selon les situations de communication

Situations de communication asynchrone	Nbre d'artefacts sélectionnés	% de rétention
<b>1. Courriels</b>	78 courriels sur 136	57,4 %
<b>2. Forums</b>	74 publications sur 80	92,5 %
• <b>Annonces</b>	29 annonces sur 31	93,5 %
• <b>Questions</b>	30 réponses sur 32	93,8 %
• <b>Mises à l'épreuve</b>	15 publications retenues sur 17	88,2 %
<b>3. Consignes disponibles dans l'ENA</b>	33 consignes sur 33	100 %
<b>4. Rétroactions sur les travaux</b>	89 rétroactions sur 159	56 %
• <b>Travail pratique 1</b>	5 travaux sélectionnés par choix raisonné <sup>19</sup> • 21 <sup>20</sup> rétroactions retenues sur 51	41,2%
• <b>Travail pratique 2</b>	5 travaux sélectionnés aléatoirement • 57 <sup>21</sup> rétroactions retenues sur 108	52,7 %

On remarque à la lecture du tableau, qui présente le pourcentage des artefacts retenus pour chacune des situations de communication asynchrone à l'étude, qu'entre 56 et 58 % des courriels et des rétroactions écrites sur les travaux ont été sélectionnés à des fins d'analyse. Nous considérons que le critère de saturation a permis d'écarter bon nombre d'entre eux qui comportaient des formulations similaires. Leurs occurrences étant plus élevées que les

---

<sup>19</sup> Comme nous l'indiquions à la page 96, les autres travaux pratiques 1 ont été corrigés par notre auxiliaire à l'enseignement et ne peuvent pas être considérés à des fins d'analyse dans le cadre de cette *self-study research*.

<sup>20</sup> 1<sup>re</sup> copie: 2 rétroactions ; 2<sup>e</sup> copie: 8 rétroactions ; 3<sup>e</sup> copie: 4 rétroactions ; 4<sup>e</sup> copie: 4 rétroactions ; 5<sup>e</sup> copie: 3 rétroactions.

<sup>21</sup> 1<sup>re</sup> copie: 13 rétroactions ; 2<sup>e</sup> copie: 11 rétroactions ; 3<sup>e</sup> copie: 9 rétroactions ; 4<sup>e</sup> copie: 15 rétroactions ; 5<sup>e</sup> copie: 9 rétroactions.



publications sur les forums ainsi que les consignes dans l'ENA, il est explicable qu'un plus grand nombre d'entre eux soit rejeté. Conséquemment, plus de 92 % des publications réalisées sur les forums ainsi que 100 % des consignes disponibles dans l'ENA ont été retenues. Nous pensons que ces chiffres s'expliquent notamment par la variété des publications sur les forums et de leur caractère original qui les rend généralement moins répétitives.

En somme, le tableau 8 présentant une synthèse du pourcentage de rétention des artefacts écrits témoigne d'un processus de sélection réalisé ayant conduit au rejet de plusieurs d'artefacts de notre corpus, principalement pour deux des situations de communication asynchrone (courriels et rétroactions sur les travaux) au sein desquels des marques de reliance sociale ont été identifiées à des fins d'analyse, soit les courriels et les rétroactions écrites communiquées à la suite de la réalisation de travaux pratiques. La prochaine section aborde la portée des marques de reliance observées à travers les artefacts asynchrones de notre corpus, et ce, en fonction du médium technologique utilisé pour les communiquer.

### **1.1 Portée des artefacts écrits selon diverses situations communicationnelles**

En ce qui concerne la portée des artefacts asynchrones retenus, celle-ci varie en fonction du médium technologique employé. Le tableau 9 suivant présente à cet effet une synthèse de la portée des artefacts asynchrones pour chacune des situations de communication. On remarque à la lecture de celui-ci que le courriel est employé à 97,4 % pour entrer en communication avec un destinataire seulement ; la portée de ce médium est donc majoritairement individuelle. À titre comparatif, les artefacts issus de forums qui ont été retenus à des fins d'analyse comportent pour leur part une légère dominante collective étant donné que 57,9 % d'entre eux sont orientés vers plus de trois destinataires. Dès qu'on s'intéresse aux types de forums, les résultats se précisent en fonction de l'intention pédagogique derrière ceux-ci. Le forum des annonces propose des publications qui sont à

86,2 %<sup>22</sup> collectives, c'est-à-dire qu'elles s'adressent à l'ensemble du groupe de personnes étudiantes. À l'inverse, les forums de questions et de mises à l'épreuve comportent des visées partagées selon un rapport relativement comparable sur le plan quantitatif, bien qu'une dominante à caractère individuel soit observée avec respectivement 50 % des réponses aux questions et 66,7 % des réponses aux mises à l'épreuve ne s'adressant qu'à un destinataire. Le fait que 50 % des réponses aux questions étudiantes sont à portée collective s'explique par le fait que certaines d'entre elles étaient posées par les personnes étudiantes lors des séances synchrones ou par courriels et que nous répondions souvent à celles-ci à l'attention de toutes et tous sur le forum des *questions étudiantes*. Il est toutefois essentiel de préciser que les forums sont ouverts à toutes et tous et qu'ils peuvent être consultés par n'importe quel individu du groupe. Par conséquent, une réponse considérée comme ayant une portée individuelle, étant donné qu'elle s'adresse explicitement à un individu en ouverture, pouvait quand même avoir une résonance collective si les personnes étudiantes allaient lire la conversation entre son pair et nous. Ainsi, précisons que les artefacts considérés comme n'ayant qu'un seul destinataire dans cette catégorie sont les publications qui ont été réalisées en réponse à celle d'une personne dans le groupe, malgré le fait qu'elles soient publiques.

---

<sup>22</sup> Les annonces à portée individuelle sont des réponses données à des questions posées par les personnes étudiantes ayant publié celles-ci sur le forum des annonces plutôt que sur le forum prévu à cet effet. Nous considérons donc que l'entièreté de nos annonces visait le groupe de personnes étudiantes.

Tableau 9  
Synthèse de la portée des artefacts asynchrones selon les situations de communication

Situations de communication asynchrone	Nbre de destinataires		
	(1)	(2)	(3 et +)
<b>1. Courriels</b>	97,4 %	0 %	2,6 %
<b>2. Forums</b>	39,5 %	2,6 %	57,9 %
• <b>Annonces</b>	13,8 %	0 %	86,2 %
• <b>Questions</b>	50 %	6,2 %	43,8 %
• <b>Mises à l'épreuve</b>	66,7 %	6,7 %	26,7 %
<b>3. Consignes disponibles dans l'ENA</b>	0 %	0 %	100 %
<b>4. Rétroactions sur les travaux</b>	100 %	0 %	0 %

En ce qui a trait aux consignes disponibles dans l'ENA ainsi qu'aux rétroactions sur les travaux, leur portée est sans équivoque : les premières sont à portée collective étant donné qu'elles sont réalisées dans le but d'être consultées par toute personne souhaitant réaliser l'activité d'apprentissage et potentiellement d'évaluation proposée selon le contexte ; les deuxièmes sont réalisées individuellement à la suite d'une tâche d'évaluation à visée sommative (dont la note est comptabilisée dans le calcul du résultat final du cours).

En somme, on remarque que chacune des situations de communication asynchrone à l'étude a une portée qui s'explique par l'intention pédagogique derrière celles-ci (communiquer, informer, décrire, expliquer, rétroagir, etc.). Souvent, lorsque l'information communiquée peut être profitable à plusieurs personnes étudiantes sur le plan organisationnel, social ou pédagogique (Quintin, 2008), les interventions sont à portée collective, et ce, même si celles-ci sont réactives (*Ibid.*), soit en réponse à la question

formulée par un individu. La prochaine section dresse un portrait des marques de reliance observées à travers les artefacts asynchrones de notre corpus.

## 2. PORTRAIT DES MANIFESTATIONS DE RELIANCE SOCIALE

La présente section décrit les manifestations de liance, d'alliance ainsi que les marques hybrides qui ont été identifiées au sein de notre corpus de données brutes. Il s'agit de marques qui rejoignent directement le cadre de Quintin et Masperi (2010), mais qui s'inspirent aussi du cadre de Quintin (2008) et, entre autres, des résultats de recherche de Dussarps (2014), pour apporter un éclairage complémentaire sur la dimension socioaffective de la relation entre les personnes formatrices et les personnes étudiantes en FOAD. Le tableau suivant présente la répartition en pourcentage des marques de reliance sociale identifiées au sein des artefacts écrits analysés. Nous y voyons que la liance (38,1%), soit tout acte témoignant d'une bienveillance ou d'une considération empathique pour autrui, est la catégorie la plus représentée à l'échelle de l'ensemble des situations de communication analysées (courriel, forum, consignes dans l'ENA, rétroactions élaborées en format WORD). Les actes directifs suivent toutefois de près en totalisant 37,2% de l'ensemble des marques de reliance recensées. Cette tendance à diriger les personnes étudiantes aux moyens de conseils, de questionnements, de demandes, d'invitations, etc. reflète l'approche pédagogique de type tutorée, dans le cadre de laquelle la personne formatrice sert de guide, d'accompagnatrice dans l'apprentissage (Creuzé, 2010), à laquelle nous nous identifions. En plus petite proportion, nous retrouvons les actes commissifs (12,3%), soit les actions que nous nous engageons à réaliser au profit de l'apprentissage des personnes étudiantes. Cette donnée pourrait s'expliquer par la liberté, voire l'autonomie qui leur est accordée à travers le dispositif de formation médiatisé, mais également par le fait que ledit dispositif élaboré propose déjà plusieurs pistes d'approfondissement qui comblent les besoins des personnes étudiantes..

Tableau 10  
Répartition en pourcentage des marques<sup>23</sup> de reliance sociale au sein des artefacts écrits analysés

Marques de reliance	% couverture du corpus
<b>2.1 Liance</b>	38,1%
<b>2.2 Alliance – Actes commissifs</b>	12,3%
<b>2.3 Alliance – Actes directifs</b>	37,2%
<b>2.4 Marques hybrides (liance et alliance)</b>	12,4%

Enfin, le pourcentage de marques hybrides recensées à l'échelle du corpus est très similaire à celui qui couvre les actes commissifs. Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi de cibler uniquement les marques hybrides à caractère diaphonique qui ont été observées à travers le corpus pour des raisons qui seront expliquées ultérieurement. Dans le but de découvrir le contenu de ces sous-catégorisations, la prochaine section s'attarde dans un premier temps aux marques de liance répertoriées à travers nos artefacts asynchrones.

## 2.1 Liance

Les marques de liance représentent 38 % de l'ensemble des marques de reliance identifiées à l'échelle du corpus. Celles-ci ont d'ailleurs été identifiées à partir du cadre proposé par Quintin et Masperi (2010), mais contrairement à ce qui y est proposé, nous avons relevé 12 marques de liance plutôt que 8 à travers nos artefacts écrits pour couvrir l'ensemble du corpus. Les quatre marques de type émergent ont été inspirées du cadre de Quintin (2008), qui propose des indicateurs permettant d'étudier l'intervention tutorale de type socioaffectif. Bref, nos 12 marques se détaillent comme suit : 2.1.1 appréciation de l'Autre ; 2.1.2 émoticônes ; 2.1.3 empathie ; 2.1.4 ouvertures et clôtures connotées ; 2.1.5 remerciements expressifs, 2.1.6 satisfaction marquée ; 2.1.7 vœux non ritualisés ; 2.1.8 émotions positives ; 2.1.9 émotions négatives ; 2.1.10 encouragements ; 2.1.11 excuses

---

<sup>23</sup> N=956

et/ou justifications ; 2.1.12 humour. Le tableau suivant présente une synthèse comparative de ces marques :

Tableau 11  
Typologie Desrochers (2018) inspirée de Quintin (2008) et Quintin et Masperi (2010)<sup>24</sup>

Typologie Desrochers (2018) inspirée de Quintin (2008) et Quintin et Masperi (2010)	
<b>2.1 Marques de liance<sup>25</sup></b>	
<b>2.1.1 Appréciation de l'Autre</b>	3%
<b>2.1.2 Émoticônes</b>	14,6%
<b>2.1.3 Empathie</b>	14,8%
<b>2.1.4 Ouvertures et clôtures connotées</b>	16,7%
<b>2.1.5 Remerciements expressifs</b>	10,2%
<b>2.1.6 Satisfaction marquée</b>	9,7%
<b>2.1.7 Vœux non ritualisés</b>	9,4%
<b>2.1.8 Communication d'une émotion négative</b>	2,8%
<b>2.1.9 Encouragements</b>	4,7%
<b>2.1.10 Excuses/justifications</b>	9,1%
<b>2.1.11 Humour</b>	5%

D'une part, on remarque que l'usage de diminutif n'a pas été retenu à des fins d'analyse dans le cadre de notre recherche pour des raisons contextuelles, soit le fait qu'aucun surnom ou diminutif de prénom n'a été employé au sein de nos artefacts écrits. Nous interpellions donc les personnes étudiantes principalement par leur nom accompagné des abréviations M. et Mme ou tout simplement par leur prénom. D'autre part, on remarque l'émergence de quatre marques de liance (communication d'une émotion négative, encouragements, excuses/justifications et humour) qui sont soutenues

<sup>24</sup> Marques de liance recensées dans le cadre de la présente recherche.

<sup>25</sup> N=363

conceptuellement par le cadre de Quintin (2008) au sein duquel il présente entre autres différents indicateurs des méthodes d'intervention tutorale de type socioaffectif qui rejoignent le cadre de reliance sociale de Quintin et Masperi (2010) sur le plan de leurs assises conceptuelles, notamment la CoI de Garrison (2017). Rappelons qu'il existe des différences conceptuelles entre les deux cadres proposées, par Quintin (2008) et par Quintin et Masperi (2010), car ces derniers portent sur des objets différents: l'un propose d'étudier les méthodes d'intervention tutorale asynchrone de type social, cognitif et organisationnel, alors que l'autre propose d'étudier les marques énonciatives nous permettant de nous relier à l'Autre en FOAD en mode asynchrone. Un choix a été fait par Quintin et Masperi (2010) quant aux indicateurs plus transposables du premier cadre au second, ce qui n'est pas le cas de la totalité d'entre eux. Il convient par exemple de noter que la communication d'une émotion positive est transversale à toute catégorie de liance (à l'exception de 2.1.8) et qu'elle ne possède pas assez d'éléments distinctifs pour représenter une catégorie à part entière. En somme, les marques de liance que nous avons identifiées au sein de notre corpus sont présentées de manière plus détaillée au sein des prochaines sections en commençant par les marques d'appréciation à l'égard de l'Autre, par exemple d'une qualité manifestée ou d'un trait de personnalité qu'il possède dans le but de développer une relation pédagogique basée notamment sur le respect mutuel et la confiance.

### 2.1.1 *Appréciation de l'Autre*

La première catégorie de liance que nous avons identifiée à travers nos artefacts écrits est l'appréciation de l'Autre (Quintin et Masperi, 2010), qui représente 3 %<sup>26</sup> des marques de liance recensées au sein de l'ensemble du corpus<sup>27</sup>. Rappelons que l'appréciation de l'Autre est définie brièvement par ces auteurs comme étant « l'expression d'une appréciation marquée, de compliments ou de félicitations. » (*Ibid.*, paragr. 43). Lors

---

<sup>26</sup> N=11

<sup>27</sup> Tous outils technologiques confondus : les courriels, les forums, la plateforme Moodle et *Microsoft Word*.

de notre exercice de codage, nous avons toutefois rencontré un questionnement quant à la nature des félicitations ou des compliments que nous avons adressés aux personnes étudiantes. Nous avons remarqué que certains étaient dirigés à l'endroit de leur personne (qualités, valeurs, productivité, engagement manifesté, etc.), alors que les autres ciblaient plutôt leur démarche (ex. pertinence d'un questionnement) ou un produit remis dans le cadre d'une évaluation formative ou sommative. Étant donné que notre recherche porte sur les manifestations de la présence sociale en FOAD, nous avons choisi de ne pas considérer les artefacts qui mettaient de l'avant un objet externe aux personnes étudiantes pour ne conserver que ceux qui faisaient état d'une appréciation marquée de l'individu. Il s'agit d'un jugement que nous avons porté sur la personne étudiante, mais qui est basé sur des manifestations observables de ses qualités et de son engagement comme le démontrent ces marques :

- « J'apprécie votre honnêteté. Sachez que je comprends que la relâche puisse nous faire décrocher. [...] » [*appréciation de l'honnêteté du destinataire*] ;
- « De mon côté, je tiens à souligner votre engagement dans le cadre du cours et je vous encourage à poursuivre sur cette voie afin d'atteindre vos objectifs. [...] » [*appréciation de l'engagement démontré par le destinataire*] ;
- « Vous êtes une étudiante très consciencieuse et je n'ai pas de doute que vous serez une enseignante appréciée de vos élèves. [...] » [*appréciation du niveau d'engagement vis-à-vis de la tâche qui est démontré par le destinataire*].

Ces marques d'appréciation présentent toutes des jugements positifs à l'égard du destinataire, comme en témoignent les quelques exemples ci-dessus (honnêteté, engagement, caractère consciencieux). De plus, elles impliquent la présence d'au moins deux acteurs, car elles traduisent une forme de ressenti d'un individu par rapport à un autre. Sur le plan syntaxique, ceux-ci sont identifiés au moyen de pronoms personnels de la première personne du singulier et de la deuxième personne du pluriel ou du singulier,



comme « je », « vous » et « tu » ou des déterminants possessifs tels que « votre ».

En somme, l'appréciation marquée de l'Autre constitue un témoignage de ce que nous ressentons par rapport à autrui lié à sa personnalité, ses qualités, ses valeurs, etc. Le fait de partager ces impressions au destinataire favorise notre ouverture à lui sur le plan personnel, au-delà de ce que l'individu accomplit sur le plan cognitif. La prochaine section présente les émoticônes, notre deuxième catégorie de marques de liance.

### 2.1.2 Émoticônes

La seconde catégorie de marques de liance constitue l'usage d'émoticônes, qui présente 14,6 % de la totalité des marques de liance recensées au sein de notre corpus. Il s'agit de la troisième marque de liance la plus répandue à l'échelle du corpus. Cette importance relative pourrait s'expliquer par le fait que les émoticônes permettent de « suppléer les expressions faciales » (Aguert et *al.*, 2012, p.66). Au sein de notre corpus de données, deux intentions de communication ont été identifiées derrière leur utilisation : 1) une intention de dédramatiser une situation problématique vécue par le destinataire (i.e. la personne étudiante) ou une intention d'atténuer l'aspect directif de certaines questions, rectifications ou requêtes, c'est-à-dire « d'adoucir un énoncé à but illocutoire directif. » (Quintin et Masperi, 2010, paragr. 44). Notons que cette première intention prévaut pour 52 %<sup>28</sup> des usages d'émoticônes recensées pour toutes situations de communication confondues, encore une fois. Les exemples suivants illustrent cette première intention de dédramatisation associée à l'usage des émoticônes, que ce soit pour relativiser une baisse d'engagement ressentie à l'échelle du groupe, pour réagir à un problème technique survenu ou en réponse à une problématique personnelle qui nous est partagée.

- « Je comprends la situation, bien que je souhaite que vous puissiez être des nôtres dans le cadre des prochaines séances ! :) » [*suggérant que l'évènement ne doit pas affecter*]

---

<sup>28</sup>N=28

*l'engagement du destinataire dans sa formation]* ;

- « Ne vous inquiétez pas, surtout ! La fin de la session est pénible pour tout le monde ! :) » [*en tentant de relativiser le manque d'énergie des troupes*] ;
- « Je vous demande donc de laisser une seconde chance à WebEx. :) » [*en faisant référence à un problème survenu antérieurement avec la plateforme de Web-conférence*].

L'autre intention identifiée derrière l'usage des émoticônes à travers les échanges écrits asynchrones (48 %<sup>29</sup>) serait de créer une certaine connivence avec le destinataire, de développer une complicité avec lui entourant une situation positive vécue ou à venir. Plutôt que de dédramatiser une situation plus ou moins lourde, plusieurs exemples présentés ci-dessous ont pour but d'illustrer notre volonté de nous lier émotionnellement au destinataire. Pour ce faire, nous nous employons entre autres à souligner des éléments positifs qui nous unissent aux autres sur le plan personnel sous forme d'anecdotes ou de souhaits accompagnés d'émoticônes (ex. pour souligner l'arrivée du week-end) ou académique, par exemple, sous forme de réaction positive à un commentaire ou une réponse formulée par le destinataire à une mise à l'épreuve (ex. pour souligner la satisfaction associée à la réalisation d'une activité d'apprentissage) :

- « Je vous remercie chaleureusement pour votre commentaire. C'est à la fois très gentil et motivant ! ☺ » [*en tentant d'illustrer le bonheur que nous procure le commentaire du destinataire*] ;
- « Je vous confirme que vous avez tout à fait raison. :) » [*en tentant de souligner un bon coup réalisé par le destinataire*] ;
- « Excellent week-end, MED :) » [*en tentant d'insister sur le concept de WE, généralement associé au repos pour le destinataire comme pour nous*] ;
- « Je suis bien heureuse de lire que mes explications vous ont aidé à

---

<sup>29</sup> N=26

clarifier les choses ! :)» [*illustrant le ravissement à l'idée que l'information communiquée a permis au destinataire de réguler ses apprentissages*].

À ce point-ci, il nous apparaît aussi essentiel de souligner que les émoticônes de notre corpus ont été identifiées en complémentarité avec d'autres marques. Effectivement, nous avons observé au sein de notre corpus qu'une émoticône est rarement communiquée à un destinataire sans qu'elle soit au minimum contextualisée au sein d'une phrase ou de plusieurs. Les croisements les plus récurrents entre les marques de reliance sont abordés dans la section 3.3.1 du présent chapitre.

En somme, nous identifions deux intentions associées à l'emploi des émoticônes à travers nos interventions écrites asynchrones, soit la dédramatisation et la connivence. Dans les deux cas, celles-ci témoignent d'une considération à l'égard de l'Autre, soit de notre désir de tisser des liens affectifs avec les personnes étudiantes à distance. La prochaine section traite des marques d'empathie recensées à travers notre corpus.

### 2.1.3 *Empathie*

La troisième catégorie constitue les manifestations de bienveillance ou d'empathie, représentant 14,8 % de l'ensemble des marques de liance identifiées, soit tout acte servant à reconforter, rassurer ou consoler le destinataire (Quintin et Masperi, 2010). Il s'agit de la deuxième marque de liance la plus répandue à l'échelle du corpus. Ces marques d'empathie ont été classées en deux catégories : 1) celles qui nous amènent à démontrer notre compréhension par rapport à une émotion ou à un sentiment éprouvé par le destinataire et 2) celles qui étaient destinées à reconforter celui-ci, ce qui inclut tout acte bienveillant ayant trait au concept de gestion relationnelle dont fait également état la

catégorisation des MiT<sup>30</sup> de Quintin (2008) de laquelle nous nous sommes inspirée pour catégoriser ces marques d'empathie. Il s'agirait potentiellement :

- 1) De réactions du tuteur face à l'émotion positive ou négative exprimée par un participant (Vermont & Verloop, 1999 ; Bernatchez, 2003 ; Develotte & Mangenot, 2004) (e.g. «No stress, je viens de voir votre message. je vois ce que je peux faire. ») ;
- 2) De réactions qui sont destinées à ménager l'« autre », à préserver sa « face » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1998) ou qui s'enquièrent de la manière dont l'étudiant se sent ou vit affectivement les événements (Paulsen, 1995 ; Béziat, 2004) (p. ex. «Je suis franchement désolé si tu es déçue... ce n'est pas dans ce but que j'ai rédigé ces "remarques". D'ailleurs, elles sont adressées à vous trois... »). (Quintin, 2008, p.151)

Notons toutefois la différence entre les marques d'excuses (voir section 2.1.11) et les démonstrations de réconfort qui semblent se recouper dans le cas de la deuxième définition proposée par Quintin (2008). De notre point de vue, le fait de s'enquérir « de la manière dont l'étudiant se sent ou vit affectivement les événements » (*Ibid.*, p.151) n'implique pas forcément que nous adoptions une position basse par rapport à celui-ci en lui présentant des excuses. Ainsi, certains exemples constituent à notre sens un agencement de ces deux marques de liance qui se traduisent par une reconnaissance de l'émotion vécue à la suite d'une situation donnée, suivie par la présentation de nos excuses si nous sommes à l'origine de ladite situation : « Je comprends que vous soyez déçue et je vous présente mes excuses. » [*Compréhension de la déception exprimée par un individu*]. La démonstration de compréhension, une des dimensions de l'empathie (Dussarps, 2014), qui s'apparente à la première catégorie décrite ci-dessus par Quintin (2008), renvoie à tout acte permettant de « [...] se mettre à la place de l'Autre, reconnaître et comprendre les émotions de l'Autre grâce à la compréhension de soi (Goleman, 1997, p. 128), sans forcément les éprouver – auquel cas il s'agirait plutôt de sympathie (Berthoz et Jorland, 2004, p. 21). »

---

<sup>30</sup> Méthodes d'intervention tutorale

(Dussarps, 2014, p. 67) La mention *sans forcément les éprouver* renvoie au fait que l'on comprend l'émotion vécue par la personne, sans forcément la vivre ; que l'on peut en comprendre la source sans forcément partager le point de vue de l'individu. Ainsi, les marques faisant état de la compréhension de tout élément factuel ont été écartées de notre corpus de données (ex. compréhension d'une situation factuelle entraînant une contrainte dans l'horaire de l'individu). Donnons des exemples de ces démonstrations de compréhension de l'émotion éprouvée par l'Autre :

- « Je comprends tout à fait que la structure du cours à distance puisse vous apparaître particulière ! » [*compréhension du sentiment de confusion communiqué par un individu au regard de la structure du cours*] ;
- « Je suis consciente que vous avez un horaire chargé et que vous faites votre possible pour vous engager dans votre formation à distance. » [*compréhension du sentiment de surmenage communiqué par un individu*].

Ces extraits comportent entre autres certaines formulations telles que « je comprends tout à fait que la structure du cours à distance puisse vous apparaître particulière » ; « je suis consciente que vous avez un horaire chargé et que vous faites votre possible pour vous engager dans votre formation à distance », comprenant des manifestations concrètes de compréhension ainsi que des références explicites ou implicites à une émotion ou à un sentiment qui est communiquée par l'individu. La deuxième sous-catégorisation d'empathie renvoie plutôt aux marques de réconfort, des marques de bienveillance, qui sous-tendent l'idée de veiller sur une personne et de vouloir son bien (Dussarps, 2014). Elles sont généralement destinées à ménager l'autre comme en témoignent les exemples suivants :

- « Ne vous en faites pas, celui-ci a débuté il y a deux jours. Vous n'éprouverez donc aucune difficulté à vous adapter au rythme du cours. » [*en réponse à une inquiétude communiquée par un individu*] ;

- « Aucun problème ! Je vous explique : comme vous avez déjà suivi une partie du cours à l'automne 2015 [...] » ; [*en réponse à une inquiétude communiquée par un individu*].

Bref, il s'agit d'une « formulation qui démontre notre volonté de réconforter l'autre, de le rassurer, de le consoler. » (Quintin et Masperi, 2010, paragr. 43) Sur le plan syntaxique, nous observons entre autres à travers ces derniers exemples que l'emploi de l'impératif présent est souvent utilisé pour traduire une pensée réconfortante « ne vous en faites pas... ; ne vous inquiétez pas... ; rassurez-vous... », mais que d'autres termes peuvent composer le champ lexical du réconfort par la réalité qu'ils évoquent « ex. aider ; aucun problème ; aucune difficulté, cibler vos forces, solutions, etc. ».

En somme, les marques d'empathie se traduisent par la reconnaissance de l'émotion vécue par notre destinataire et par notre désir de lui manifester notre réconfort, et ce, dans l'intention de tisser des liens affectifs avec lui à distance, mais également de maintenir ce lien dans le but de favoriser son engagement. La prochaine section traite des ouvertures et clôtures connotées ou expressives, une marque de liance présente à travers notre corpus.

#### 2.1.4 Ouvertures et clôtures connotées ou expressives

La quatrième catégorie concerne les ouvertures et les clôtures connotées ou expressives, soit 16,7 %<sup>31</sup> des marques de liance repérées à travers les artefacts écrits. Il s'agit de la première marque de liance la plus répandue à l'échelle du corpus. Rappelons qu'il s'agit de « [...] formules de clôture ou d'ouverture dénotant un ethos de proximité et traduisant des manifestations d'affection, orthographiées de manière standard [...] ou non standard [...] » (Quintin et Masperi, 2010, paragr. 43) Au sein de notre corpus de données, nous remarquons la prévalence de formules ritualisées, soit celles qui comportent une formulation usuelle telle que « bonjour à toutes et à tous » (extrait du corpus). Toutefois, d'autres formulations plus personnalisées ont également été identifiées au sein de ce même

---

<sup>31</sup> N=61

corpus, surtout à travers nos interventions sur les différents forums. Parmi celles-ci, nous observons entre autres des formulations à caractère diaphonique comme « à la demande de Untel/de Unetelle... ; à la demande générale... ; comme j'ai eu quelques questions en ce qui a trait à... » par lesquelles on fait directement référence au questionnement d'un individu ou d'un groupe d'individus en les nommant (ou non) pour introduire notre propos. Nous observons également l'usage de l'adverbe introducteur « voici » ou de groupes verbaux à l'impératif tel que « Oyez, oyez ! » dans les formulations suivantes pour commencer certaines interventions sur le forum :

- « Bonjour à tous et à toutes,  
Voici la présentation PPT annotée de la séance de mercredi dernier ! »
- « Oyez, Oyez,  
 À la demande générale, je vous ai joint deux pages du Nouveau Dictionnaire des difficultés du français moderne de Hanse et Blampain (2008) afin de clarifier les règles d'accord entourant : tel que, [...] »

Dans le premier cas, la connaissance du contexte rend l'extrait diaphonique, étant donné que nous savons que le PPT annoté avait été demandé par certaines personnes étudiantes, alors que dans le deuxième cas, on annonce que l'action réalisée est en réponse à la demande d'une majorité d'individus. On remarque enfin quelques rares formules d'ouverture plus personnalisée et relevant de l'imaginaire de l'enseignant comme en témoigne l'exemple suivant : « Enfin, sur un roulement de tambour, je vous présente le raisonnement grammatical derrière la mise à l'épreuve de cette semaine. » L'idée d'évoquer un roulement de tambour se veut une référence imagée au suspense auquel nous avons mis fin en dévoilant enfin le raisonnement grammatical derrière la mise à l'épreuve proposée en début de semaine. De ce fait, nous démontrons notre présence cognitive à distance en proposant une solution à un problème à résoudre tout en y ajoutant une touche d'humour, qui relève de la présence sociale de la personne enseignante. Bref, nous avons eu recours à différentes stratégies pour interpeller le destinataire et ainsi tenter d'établir une forme de lien avec lui d'entrée de jeu telles que : la reprise du propos, l'utilisation d'un

adverbe présentatif, l'interpellation directe et l'emploi d'expressions connotées humoristiquement.

En ce qui a trait aux formules de clôtures de texte, nous avons regroupé certains énoncés en fonction de l'intention de communication qu'ils sous-tendent. Ce processus a donné lieu à des regroupements informels qui prennent généralement quatre différentes formes : a) les paroles bienveillantes ; b) les paroles bienveillantes et l'appel à l'action ; c) le vœu et l'invitation ; d) le remerciement et l'appel à l'action. La première forme représente la formule de clôture usuelle adjointe d'une touche de bienveillance allant au-delà des formulations figées plus neutres comme « bonne journée ». Par exemple, plusieurs échanges courriel et interventions sur les forums se concluaient par des expressions se voulant chaleureuses tels que « bien cordialement ; salutations cordiales ; excellent week-end ; cordiales salutations, au plaisir », qui tendent vers l'expression d'une certaine bienveillance, d'une sincérité. La deuxième forme représente un assemblage de paroles bienveillantes et d'un appel à l'action : « au plaisir/de vous y voir [*assister à la séance WebEx*] ; au plaisir/de vous lire de nouveau [*participer de nouveau au forum de mise à l'épreuve*] ». L'énoncé bienveillant est placé au début de la formule de clôture et est suivi par un acte directif, qui commande une action selon le contexte. La troisième forme de clôture de texte allie le vœu ainsi que l'appel à l'action et représente la formule la plus répandue à travers notre corpus. En voici plusieurs exemples d'agencements :

- En espérant/souhaitant...
  - ... ne pas paraître trop exigeante à votre endroit [...]
  - ... le tout à votre convenance, le tout plus clair, le tout plus rassurant, le... tout à la fois plus clair et à votre convenance [...]
  - ... cette réponse satisfaisante malgré tout [...]
- [...] je vous invite à m'écrire si vous avez... d'autres questions/des soucis/si des questionnements persistent. » ;
- [...] je vous donne rendez-vous ce soir sur la plateforme. » ;
- [...] je vous souhaite une bonne rédaction ! »



Comme on peut l’observer, l’appel à l’action peut être explicite (ex. invitation à nous écrire de nouveau) ou plus implicite (ex. souhait du bon déroulement du processus de rédaction, qui se veut implicitement à caractère motivationnel). Enfin, la quatrième forme présente un assemblage de remerciements et de vœux en guise de clôture d’un échange asynchrone. En effet, nous avons identifié la présence récurrente de remerciements à travers notre corpus qui sont accompagnés des souhaits comme en témoignent les exemples scindés ci-dessous :

- « Merci pour votre participation ! [...] »
- « Je vous remercie encore une fois pour/de votre compréhension [...] »
- “Je vous remercie beaucoup pour [...] »

[et] je vous souhaite [...]

- [...] une excellente/bonne fin de soirée.” ;
- [...] bon courage. »

Cette approche témoigne d’une double volonté de créer des liens avec le destinataire, soit en le remerciant pour une action réalisée et en lui souhaitant sur un ton plus ou moins léger une bonne poursuite de ses activités personnelles.

En somme, on remarque que le désir de se relier à l’autre en clôture d’échanges passe par des stratégies comme les vœux, les remerciements et la communication de paroles bienveillantes, mais que celles-ci cachent également dans certains cas des incitations à l’action en vue de favoriser le bon déroulement des activités du cours. La prochaine section aborde plus spécifiquement des remerciements expressifs recensés à travers les artefacts.

### 2.1.5 Remerciements expressifs

La cinquième catégorie regroupe les remerciements expressifs, soit des « formules de remerciement marquées, à forte valeur expressive. » (Quintin et Masperi, 2010, paragr. 43) Il s'agit de 10,2 % des marques de reliance répertoriées à travers le corpus. Celles-ci sont généralement formulées explicitement en ciblant pronominalement les personnes vers qui ou à l'égard de quoi sont dirigés les remerciements. En ce sens, elles présentent aussi une raison leur étant associée comme en témoignent ces différents exemples d'agencements d'extraits :

- « Je vous remercie chaleureusement [...]
- « Je suis reconnaissante [...]
- “Merci [...]
- ‘Je tiens à vous remercier [...]
  
- [...] de m’avoir informé de la situation/de votre honnêteté [...]’.
- [...] pour vos gentils mots [...]; [...] pour votre commentaire éclairant”. [...]; [...] pour votre témoignage [...] ».

En d’autres termes, on remercie le destinataire de nous avoir communiqué de l’information ou d’avoir réalisé une action en soutien au groupe pour tenter de reconnaître la valeur de celle-ci et pour leur témoigner notre appréciation à leur égard à la suite de cette action posée, encourageant implicitement l’individu à récidiver. Bref, les remerciements se veulent une forme de valorisation de l’Autre de manière à faciliter le développement de liens entre les individus prenant part à un dispositif de formation médiatisé. La prochaine section présente les marques de satisfaction à l’égard d’éléments qui nous impliquent directement en tant qu’acteur, une autre manière de nous placer sur le même pied d’égalité que nos destinataires en leur faisant part de ce qui nous touche personnellement dans ce qu’ils expriment par rapport à notre personne.

### 2.1.6 Satisfaction marquée

La sixième catégorie qui représente 9,7 %<sup>32</sup> des marques de liance répertoriées à l'échelle de l'ensemble du corpus comporte des énoncés qui témoignent d'une satisfaction marquée de la part de l'émetteur (Quintin et Masperi, 2010). Nous l'interprétons à la fois comme une démonstration de satisfaction à l'égard d'une démarche ou d'une production réalisée par notre destinataire, mais également comme des marques énonciatives qui nous amènent à rétroagir sur une appréciation de notre personne qui nous est communiquée par notre destinataire. Les exemples suivants témoignent de ces différences de nature entre les extraits.

- « De façon générale, je suis satisfaite de la qualité de vos textes. »  
[*démonstration de satisfaction à l'égard d'une production complexe*]
- « En terminant, je suis ravie de lire que vous avez réalisé les exercices demandés à la suite du cours de lundi et que vous avez bien révisé le contenu du module. :) » [démonstration de satisfaction à l'égard d'une démarche]
- « C'est avec grand plaisir que j'ai constaté que toutes celles qui avaient répondu au sondage ont eu la bonne réponse. » [démonstration de satisfaction à l'égard d'une production simple]
- « Je suis bien heureuse de lire que mes explications vous ont aidé à clarifier les choses ! :) » [démonstration de satisfaction à l'égard d'une explication apportée à la personne étudiante] ;
- « Je suis bien heureuse de lire que mes explications vous ont aidé à clarifier les choses ! :) » [démonstration de satisfaction à l'égard d'une explication apportée à la personne étudiante] ;
- « Sachez que je l'apprécie profondément, et l'expression est faible. [...] » [démonstration de satisfaction à l'égard d'un commentaire positif sur notre enseignement] ;

---

<sup>32</sup> N=35

- « Sur une note plus personnelle, sachez que vos bons mots me touchent droit au cœur. » [*démonstration de satisfaction à l'égard d'un commentaire positif sur notre enseignement*].

Dans ce premier bloc d'exemples, nous exprimons littéralement notre satisfaction, voire notre enthousiasme, à l'égard de la qualité de textes ou de la réalisation d'exercices et de la révision du contenu effectuée par le destinataire. En comparaison, dans le deuxième bloc d'exemples, nous exprimons plutôt notre satisfaction à l'égard de commentaires positifs reçus sur notre enseignement ou sur les rétroactions reçues de notre part. Nous nous retrouvons alors impliquée directement et partageons la satisfaction que nous procurent ces commentaires.

Pour des raisons de proximité conceptuelle, nous avons choisi de réunir les marques de satisfaction ainsi que les manifestations d'émotions brutes positives que nous communiquons à nos destinataires (ex. joie, plaisir, enthousiasme, contentement, satisfaction, ravissement, etc.). Nous comptons parmi celles-ci des exemples tels que :

- « Je suis heureuse de lire que la formule du cours vous plait et que vous faites enfin partie du groupe ! ☺ » [*contentement p/r à la finalisation du processus d'inscription*] ;
- « Ce fut un plaisir pour moi de vous enseigner » [*verbalisation du plaisir que nous avons à enseigner*] ;
- « J'en suis ravie ! Merci ! » [*ravissement exprimé par rapport au propos du destinataire*] ;
- « L'agrandissement de celle-ci ne contrevient pas à la clarté des informations qui y figurent ! Hourra ! » [*joie de constater que cette deuxième version envoyée permet l'agrandissement sans contrevenir à la clarté du texte*].

Ces derniers illustrent que la perception des émotions brutes positives passe par l'exploitation d'un vocabulaire connoté positivement en contexte (ex. heureuse ; hourra ; plaisir, excellente nouvelle ; ravie ; très bien, etc.), mais également par l'emploi de signes

de ponctuation expressifs, comme le point d'exclamation. Ainsi, le destinataire peut se faire une idée du ton jovial que nous employons à partir, par exemple, de certains adjectifs qualificatifs ou certains noms qui le traduisent.

En somme, que nos marques de satisfaction soient dirigées vers l'Autre ou qu'elles soient formulées en réaction à un commentaire nous étant destiné, elles sont susceptibles d'être utilisées par la personne enseignante comme du renforcement positif (pour elle-même et pour l'Autre). Ces marques attestent informellement que la démarche, le produit ou l'enseignement reçu comblent certaines attentes personnelles ou professionnelles. Ce renforcement positif peut se traduire par l'usage d'un vocabulaire connoté positivement, adapté à la situation de communication ainsi qu'au destinataire. La prochaine section s'intéresse aux vœux non ritualisés que l'on retrouve à travers notre corpus.

#### 2.1.7 *Vœux non ritualisés*

La septième marque de liance relevée représentant 9,4 % de l'entièreté des marques de liance relevées dans l'ensemble de notre corpus comprend « les formules votives et de souhaits dont la réalisation, en contexte, n'est pas fortement ritualisée, qui, de ce fait, véhiculent une réelle valeur expressive » (Quintin et Masperi, 2010, paragr. 43). Notons que les vœux qualifiés de ritualisés se retrouvent souvent en clôture de textes et qu'ils sont entrés dans l'usage comme formule de politesse. La présente catégorisation comprend uniquement ceux qui sont non ritualisés. Ainsi, les exemples suivants illustrent en quoi consiste le vœu non ritualisé, dont la formulation n'est aucunement figée ou impersonnelle, mais plutôt, qu'elle est adaptée à la situation de communication et au destinataire :

- « Sincèrement, je souhaite à chacun et chacune d'entre vous une bonne réussite de votre examen TECFÉE et une longue carrière en enseignement. » [*souhait d'une réussite d'un examen et d'une longue carrière en enseignement*] ;
- « Bref, j'espère de ne pas vous décevoir par cette réponse. » [*souhaiter ne*

*pas décevoir*];

- « Je comprends la situation, bien que je souhaite que vous puissiez être des nôtres dans le cadre des prochaines séances ! :) » [*souhaiter la présence à une séance de Web-conférence*];
- « En ce qui a trait à ce soir, je vous souhaite une bonne conférence ! » [*souhaiter une bonne soirée de manière contextualisée*];
- « En espérant le tout satisfaisant en attendant la séance de lundi, je vous souhaite un excellent vendredi ! » [*souhaiter l'information donnée satisfaisante aux yeux du destinataire*];
- « En espérant ne pas paraître trop exigeante à votre endroit, je vous donne rendez-vous ce soir sur WebEx !. » [*souhaiter ne pas paraître trop exigeante aux yeux du destinataire*].

Les exemples identifiés illustrent différents contextes dans le cadre desquels peuvent s'insérer des vœux non ritualisés à travers les échanges asynchrones avec les personnes étudiantes. On constate qu'on peut en retrouver surtout dans le corps du texte (ex. souhaiter une participation; souhaiter avoir donné une réponse satisfaisante) ou à la fin du texte (souhaiter une bonne continuation; souhaiter avoir fourni des explications claires; souhaiter avoir laissé une bonne impression). Il est toutefois nécessaire de souligner que la plupart de ceux-ci sont des formules de clôture de texte et qu'ils portent sur l'espoir que notre intervention ait été aidante pour le destinataire; qu'elle lui ait fourni assez d'information pour toucher ses processus cognitifs et ainsi favoriser la régulation des apprentissages. Enfin, sur le plan de la ponctuation, on observe la récurrence de l'usage des marques exclamatives, comme les points d'exclamation, qui véhiculent une valeur expressive ajoutée au vœu non ritualisé. Toutefois, cette ponctuation exclamative n'est pas propre aux vœux ritualisés, puisqu'on retrouve des points d'exclamation associés à d'autres marques de liance ou d'alliance.

Bref, les vœux non ritualisés ne sont pas réservés exclusivement aux clôtures de texte, contrairement aux vœux ritualisés. Ils sont diversifiés et témoignent d'un souci

accordé à l'Autre étant donné qu'ils illustrent le bien qui est souhaité par l'émetteur au destinataire contextuellement à ce qu'il vit (et non de manière décontextualisée). La prochaine section aborde maintenant les marques d'émotions négatives recensées à travers notre corpus.

### 2.1.8 Émotions négatives (mécontentement)

La huitième catégorie, qui représente 2,8% des marques de liance recensées à travers notre corpus, réunit les extraits dans le cadre desquels nous exprimons clairement nos émotions négatives vécues (ex. impatience, désapprobation, stress, désolation, inquiétude, etc.) ou nous les suggérons. Les extraits suivants illustrent ces deux manifestations :

- « J'ai horreur de ces pannes temporaires inexplicables du système informatique qui nous empêchent d'avoir accès à nos courriels... » [*expression marquée de mécontentement*] ;
- « Je comprends la situation, bien que je trouve cela triste que tu ne puisses tirer avantage des rétroactions données à la suite des travaux pratiques réalisés. » [*expression de désolation et de désapprobation*] ;
- « Au risque de me répéter, quel cauchemar ce fut pour moi, surtout pour une première séance. » [*expression d'un sentiment de stress*] ;
- « Le lien ne fonctionne toujours pas. Je vais poursuivre mes démarches pour régler le problème technique en appelant directement WebEx et je vais vous redonner des nouvelles dès que possible. » [*expression d'un sentiment d'impatience*].

Certains extraits sont moins explicites que d'autres sur le plan de la communication des émotions brutes. C'est le cas lorsqu'on relate un fait et qu'on suggère comment celui-ci nous fait sentir, comme dans le premier exemple. On peut déduire similairement de la catégorie présentée précédemment que la situation nous indispose par l'utilisation d'un

vocabulaire connoté (mais cette fois négativement). En fait, il s'agit des indices qui suggèrent qu'une émotion négative nous habite. On dénote à cet effet des termes variés sur le plan de leur classe grammaticale d'appartenance (GN, GV, Gadj, Gadv, etc.) comme « horreur ; empêchent ; triste ; ne puisse tirer avantage de ; cauchemar ; déstabilisée ; véritable problème, toujours pas, etc. ». Enfin, sur le plan syntaxique, on remarque l'emploi de marqueurs de négation pour connoter négativement le propos « [...] ne fonctionne toujours pas [...] ; [...] ne puisse tirer avantage de [...] ; Je ne vous cacherai pas que [...], etc. »

En somme, l'expression d'une émotion négative renvoie à la transparence et à l'ouverture communicationnelle dont nous tentons de faire preuve dans notre rôle de tutrice en FOAD. Nous voulons que les personnes étudiantes soient « conscientes de nos réactions émotionnelles en situation » (Dussarps, 2014, p.44) de manière à ce qu'ils perçoivent l'être humain qui se cache derrière l'écran. La prochaine section traite des manifestations d'encouragement que l'on retrouve à travers notre corpus.

### 2.1.9 *Encouragements*

Les encouragements représentent 4,7 % des marques de liance identifiées à travers notre corpus. Nous associons à cette marque de liance une connotation davantage motivationnelle que réconfortante, puisque nous fournissons par nos encouragements un soutien dans l'effort. Plus spécifiquement, nous nous sommes inspirée de Quintin (2008) pour regrouper les encouragements en deux cas de figure : 1) le soutien dans l'effort lorsque celui-ci est jugé suffisant ou que la démarche est jugée efficace pour atteindre l'objectif d'apprentissage et 2) le soutien fourni « en vue de prévenir un effet de découragement lorsque l'effort qui reste à faire est grand pour atteindre l'objectif d'apprentissage » (*Ibid.*, p.150). Les exemples ci-dessous font état de ces deux cas de figure :



## 1) Soutien lorsque l'effort est jugé suffisant :

- « Faites-vous confiance ! » ;
- « D'abord, je tiens à saluer votre engagement dans votre démarche de perfectionnement en français ! » ;
- « Vous allez y arriver ! » ;
- « Enfin, je tiens à vous féliciter pour votre résultat final de B. Je suis certaine que vous réussirez le TECFÉE haut la main ! »

## 2) Soutien pour désarmer un éventuel sentiment de découragement :

- « Ne vous inquiétez pas, le petit retard est tout à fait rattrapable. »
- « Ne vous découragez pas ! » ;
- « Je suis convaincue que vous aurez l'occasion de consolider vos apprentissages avant de faire l'examen que vous appréhendez tant. » ;
- « Vous semblez maîtriser un bon nombre de règles grammaticales. Il ne vous reste qu'à identifier les plus pointilleuses d'entre elles. »

Comme nous le soulignons, dans le premier cas, nous misons entre autres sur le maintien des efforts actuels et sur la confiance du destinataire en ses propres moyens pour aller de l'avant (ex. faites-vous confiance ; vous allez y arriver), alors que dans le deuxième cas, nous soulignons parfois directement certaines erreurs tout en adoptant un ton qui se veut empreint d'optimisme (ex. ne vous inquiétez pas ; ne vous découragez pas ; je suis convaincue que vous aurez l'occasion de [...] avant de faire l'examen [...]) et en identifiant un élément favorable duquel rendre compte, qui est associé à la tâche à réaliser (ex. maîtrise d'un certain nombre de règles grammaticales). Par ailleurs, sur le plan syntaxique, il est intéressant de noter que trois des quatre exemples présentés pour le second cas contiennent des marqueurs de négation ou de restriction, alors que les exemples proposés pour le premier cas sont tous de forme positive.

En somme, il semble que l'encouragement soit communiqué différemment selon le destinataire à qui on s'adresse. Le fait de reconnaître la difficulté à travers l'encouragement, comme dans le deuxième cas de figure, nous ramène à l'importance de connaître les forces et les faiblesses des personnes étudiantes pour réaliser des interventions significatives et contextualisées qui favorisent potentiellement leur

engagement. La prochaine section traite des marques de liance correspondant à des excuses ou à des justifications de notre part.

### 2.1.10 *Excuses et/ou de justifications*

Notre dixième catégorie comprend 9,1% des marques de liance recensées à travers nos artefacts écrits. Elle comprend à la fois les excuses que nous avons présentées aux personnes étudiantes et les justifications que nous donnons à celles-ci à la suite d'une situation désagréable survenue à cause de nous ou considérant des circonstances hors de notre contrôle. Il convient toutefois de noter que les extraits ciblés ne contiennent pas systématiquement les deux marques à la fois. Il peut s'agir simplement d'une excuse sans justification ou d'une justification sans excuse. Cette catégorie avait été décrite par Quintin (2008) comme une catégorisation secondaire des méthodes d'interventions tutorales<sup>33</sup>(MiT). Il présente celle-ci comme des excuses et justifications que nous offrons aux personnes étudiantes pour un manquement de notre part. En fait, on suggère qu'en « se présentant en position basse par rapport aux étudiants (Develotte, 2006), l'enseignant favoriserait un phénomène de “déhiérarchisation des relations dissymétriques” (Bourdet, 2006, dans Quintin, 2008, p.151) Citons à cet effet quelques exemples de notre corpus pour illustrer ce phénomène :

- “D’abord, je tiens à m’excuser pour le petit délai de ma réponse. J’avoue être débordée par les temps qui courent et je vous remercie de votre compréhension de la situation une fois de plus.” [*Excuses avec justification*] ;
- “Je m’en excuse sincèrement et je tâcherai de remédier à la situation pour notre dernière séance de la semaine prochaine” [*Excuses avec acte commissif*] ;
- “Je comprends que vous soyez déçue et je vous présente toutes mes excuses.” [*Excuses sans justification*] ;

---

<sup>33</sup> Proactives ; réactives ; organisationnelle ou pédagogique (Quintin, 2008).

- “Comme j’étais en mode ‘solution’, je n’ai malheureusement pas consulté mon courriel Usherbrooke avant la fin de la séance accélérée (voire après être restée sur la plateforme WebEx pour répondre aux questions et avoir publié des explications sur le forum).” [*Justification sans excuses*] ;
- “Je suis désolée que la situation vous ait déstabilisée.” [*Excuses présentées en réponse à un problème technique survenu lors d’une séance synchrone*].

Notons que ces extraits contiennent des formulations dans le cadre desquelles non seulement nous admettons qu’il y ait un manquement, mais que nous reconnaissons explicitement dans certains cas notre responsabilité à cet égard, soit en partie ou en totalité, ainsi que les conséquences sous-jacentes (ex. déception éprouvée par le destinataire ; déstabilisation du destinataire). Enfin, il est intéressant de constater que certaines excuses peuvent aussi être accompagnées d’actes commissifs. Il s’agit de situations dans le cadre desquelles nous proposons de réaliser une action au profit du ou des destinataires pour pallier le manque ou la déception éprouvée par ceux-ci (voir exemple ci-dessus).

En somme, on remarque que les excuses sont rarement présentées seules. Elles sont plutôt accompagnées de manière récurrente par des justifications dans l’espoir que le destinataire comprendra la situation, mais également d’actes promissifs dans une tentative de nous racheter aux yeux de l’Autre. Cet agissement témoigne des démarches par lesquelles nous passons pour éviter de perdre la face devant les personnes étudiantes et pour ainsi conserver un climat d’apprentissage positif au sein de la CoI. La prochaine section présente la dernière catégorie de marques de liance identifiées au sein de notre corpus, soit l’humour.

#### 2.1.11 Humour/ironie

Enfin, la onzième catégorie, qui représente 5% des marques de liance observées à travers notre corpus, comprend toutes les marques considérées comme connotées humoristiquement, ce qui inclut “l’ironie, la boutade, le second degré et les plaisanteries [...]” (Quintin, 2008, p.152) En effet, les 5 % de marques de liance que renferment cette

catégorie se rapprochent énormément de ce qui est proposé par Quintin (2008), qui s’est inspiré à son tour de plusieurs recherches (Garrison, Anderson et Archer, 2000 ; Coppola et al., 2001 ; Rourke et Kanuka, 2009 ; Béziat, 2004 ; Develotte et Mangenot, 2004 ; Nastri et al., 2006). Les extraits suivants tirés de notre corpus illustrent ce ton tantôt ironique, tantôt plaisantin accolé à ceux-ci. À travers nos extraits, la tonalité ironique prévaut sur les autres marques humoristiques.

- “Je ne peux qu’imaginer votre enthousiasme, n’est-ce pas ? ;) » [*tonalité ironique puisque nous faisons référence à un défi de taille*] » ;
- « Ce n’est pas plus compliqué que cela ! :) » [*tonalité ironique, puisque nous faisons référence à une démarche complexe pour le destinataire.*] ;
- « En fait, il est possible de penser que le tout ne fonctionne pas, mais il faut attendre quelques minutes que la séance se charge une fois que vous avez cliqué sur le lien “voir”. Vive la technologie ! ;) » [*tonalité ironique, puisque la technologie en question nous fait patienter.*] ;
- « Ne vous inquiétez surtout pas ! La fin de session est pénible pour tout le monde ! ☺ » [*Boutade*] ».

Les extraits cités nous amènent à constater que l’humour, surtout l’ironie dans notre cas, peut être utilisé pour désamorcer une tension, une problématique vécue (d’ordre technique ou relationnel), voire pour contrer un éventuel sentiment de découragement. Nous jugeons toutefois important de mentionner qu’une certaine subjectivité demeure dans leur interprétation, et ce, malgré le processus de contre-validation de nos catégories réalisé par nos amis critiques. Par exemple, compte tenu de la nécessité pour ceux-ci de comprendre le contexte d’énonciation derrière ce que nous percevons comme étant une plaisanterie, une boutade, de l’ironie, etc., ils ne peuvent être à même de saisir certaines références.

En somme, l'humour sert à détendre l'atmosphère au sein d'un groupe, ce qui aurait potentiellement des conséquences sur le sentiment d'appartenance de ses membres à l'égard de celui-ci. À travers les résultats de recherche de Deschryver (2008), on remarque que certaines personnes enseignantes interrogées affirment aussi détendre l'atmosphère en utilisant l'humour. Plus celle-ci est conviviale, respectueuse et sympathique, plus le climat de classe est positif et plus les individus sont tentés d'y contribuer également positivement. La prochaine section illustre les marques d'alliance recensées dans le corpus.

## 2.2 Alliance — actes commissifs

En ce qui a trait aux marques d'alliance, celles-ci se manifestent à travers l'usage d'actes commissifs et d'actes directifs qui ont été détaillés au sein de sous-catégories lors de l'analyse de notre corpus. Initialement, les actes commissifs, qui représentent 12,5 % de l'ensemble des marques de reliance identifiées à l'échelle du corpus, sont des

« patrons morpho-syntaxiques » exprimant un « acte commissif » (ou « promissif »), à savoir l'obligation contractée par le locuteur de réaliser une action au profit de son groupe (par exemple, je déposerai le travail demain matin), ou révélant l'intention d'engager le groupe dans une action commune (par exemple, nous allons y travailler ce soir). À titre d'exemple, nous citerons des formes verbales convoquant des verbes de type performatif, au présent et au futur : je compte ; je dépose/déposerai ; je réalise/réaliserai ; j'envoie/enverrai ; je termine/terminerai ; je m'occupe/occuperai... (Quintin et Masperi, 2010, paragr. 46)

Ainsi, l'engagement à réaliser une action au profit du groupe représente l'élément générique sur lequel reposent les différentes sous-catégorisations spontanées des actes commissifs répertoriés à travers notre corpus. Nous en avons plus spécifiquement identifié quatre : a) mise en disponibilité d'une ressource au profit du groupe ou de l'individu ; b) délai ou prolongation pour réalisation d'une évaluation ; c) diagnostic et résolution d'un problème technique ; d) reconnaissance du rôle de la formatrice. Le tableau ci-dessous

nous permet d'ailleurs d'observer la répartition en pourcentage des actes commissifs au sein des artefacts écrits analysés. La catégorie qui se démarque est la mise en disponibilité d'une ressource technologique ou humaine au profit du groupe (47%), suivi par la catégorie réservée aux prolongations ou délais octroyés pour la réalisation d'une évaluation (28%).

Tableau 12  
Répartition en pourcentage des actes commissifs au sein des artefacts écrits analysés

2.2.1 Mise en disponibilité d'une ressource technologique ou humaine au profit du groupe ou de l'individu	47%
2.2.2 Délai ou prolongation octroyés pour la réalisation d'une évaluation	28%
2.2.3 Constat et résolution d'un problème technique	11%
2.2.4 Reconnaissance du rôle de la personne formatrice	14%

Les trois premières catégories, soit la mise en disponibilité d'une ressource au profit du groupe ou de l'individu, le délai ou la prolongation accordés pour la réalisation d'une évaluation ainsi que le diagnostic et la résolution d'un problème technique, ont en commun le fait qu'elles situent généralement l'action qui sera accomplie au profit du groupe dans le temps. Cette idée de situer les actions que nous nous engageons à réaliser au profit du groupe dans le temps renvoie entre autres aux « annonces dans le temps » décrites par Quintin et Masperi (2008), « (p. ex. "J'évaluerai votre travail demain") (p. ex. "Je consulterai vos travaux d'équipe dans le courant de la journée de demain.") » (Quintin, 2008, p. 156) Autrement dit, nous nous engageons non seulement à réaliser ladite action au profit du groupe ou de l'individu, mais également à lui fournir un repère temporel précis quant au moment où elle sera réalisée. À l'inverse, la quatrième sous-catégorisation c'est-à-dire la reconnaissance du rôle du formateur ne comprend pas systématiquement de spécifications temporelles. Les sections suivantes présentent ces quatre sous-catégorisations plus en détail tout en rappelant certaines assises conceptuelles auxquelles elles peuvent être associées.

### 2.2.1 *Mise en disponibilité d'une ressource pédagogique au profit du groupe ou de l'individu*

Il s'agit de toutes ressources pédagogiques numériques que nous nous engageons à mettre à disposition à l'attention des personnes étudiantes dans l'ENA pour les soutenir dans leur processus d'apprentissage à distance ou à toutes celles que nous annonçons avoir mises à leur disposition dans le même but. Cette sous-catégorisation représente 47 % de l'entièreté des actes commissifs répertoriés au sein de notre corpus de données. Au sein de celle-ci, les ressources mises à disposition font référence à des documents, des hyperliens, des exercices, des séances synchrones de formation (format WebEx) et autres sites Web comme l'illustrent les extraits suivants :

- « Vous trouverez des sites de références et des documents récapitulatifs concernant les règles d'accord générales et particulières des déterminants, des noms [...] sur la plateforme du cours ainsi que plusieurs activités d'apprentissage interactives à réaliser. » [*mise en disponibilité d'hyperliens et de documents PDF*] ;
- « Le lien WebEx (très discret dans le coin droit de la page que j'ai partagée précédemment) est actuellement accessible. Je viens de le tester à l'instant. » [*mise en disponibilité de l'enregistrement d'une séance de cours en mode synchrone*] ;
- « Pour ceux qui voulaient avoir le PPT de la séance de reprise, le voici ! » [*mise en disponibilité d'une présentation PDF*] ;
- « Il y aura aussi une séance WebEx d'enrichissement (facultative) demain soir, si vous désirez poser vos questions ». [*mise en disponibilité d'une séance synchrone d'enrichissement*].

Certaines ressources pédagogiques numériques que nous rendons disponibles impliquent une communication asynchrone entre les individus (ex. forum, clavardage), d'autres une communication synchrone (ex. séance de cours synchrone) et d'autres ne permettent pas

directement la communication et représentent plutôt des documents d'enrichissement déposés sur la plateforme Moodle à consulter de manière autonome.

En somme, nous insistons sur la nature numérique et externe des ressources pédagogiques que nous proposons dans cette sous-catégorisation d'actes commissifs ainsi que sur leur caractère interactif qui est plus ou moins élevé. Le fait de mettre des ressources à disposition en vue de stimuler la réflexion relève toutefois davantage de la manifestation d'une présence cognitive et d'une présence enseignante à distance, comme le suggèrent Garrison (2007), Jézégou (2010), Petit, Babin et Desrochers (2018), soit le fait que nous intervenions directement en revoyant le design de notre cours de manière à ajuster les conditions d'enseignement-apprentissage, que d'une présence sociale à proprement parler. La prochaine section traite des délais ou prolongations pour réaliser une évaluation, soit une autre sous-catégorisation qui propose des repères temporels aux destinataires.

### *2.2.2 Délai ou prolongation pour réalisation d'une évaluation*

Les actes commissifs qui consistent en des délais ou des prolongations donnés pour la remise des travaux, soit 28 % de l'ensemble des actes commissifs répertoriés au sein de notre corpus, trouvent leur sens entre autres dans les concepts de délai ainsi que d'annonce d'une action dans le temps, qui sont proposés par Quintin (2008). Ainsi, ce dernier propose qu'«à l'occasion de ces unités d'intervention, le tuteur rappelle les échéances de fin d'activité ou les délais de soumission du travail demandé (e.g. “Veillez à bien respecter l'échéance de demain, mardi 28 février à minuit au plus tard.”). » (*Ibid.*, p.154) En voici quelques exemples :

- « En ce qui a trait au test diagnostique, je vais à l'instant vous octroyer une prolongation pour le réaliser (7 septembre au soir) » [*délai octroyé sous forme de déclaration*] ;



- « Si vous choisissez de ne pas remettre votre travail, je devrai m'informer à savoir s'il est éthique de vous mettre un PN (pas de note) pour celui-ci [...]. Sinon, sachez que je serai contrainte de mettre la note de zéro, à mon grand regret. » [*délai octroyé sous forme d'avertissement*] ;
- « Ainsi, je vous demande de me remettre le travail avant vendredi prochain. Je crois que c'est un délai raisonnable. Qu'en pensez-vous ? » [*délai octroyé sous forme de requête*] ;
- « Je désire vous laisser le plus de temps possible pour travailler sur la mise à l'épreuve de cette semaine en prévision du TP2, qui, je vous le rappelle, est à réaliser avant le 30 octobre prochain (dimanche soir) ! [*rappel d'un délai*].

En fait, nous avons inclus dans cette sous-catégorisation non seulement les délais octroyés, mais également les rappels des échéances des travaux comme en témoignent ces exemples. Nous constatons à travers eux que nous avons utilisé différentes stratégies rhétoriques pour accorder une prolongation des échéances pour la remise des travaux dans certains cas tels que l'avertissement, sous-tendant l'explicitation d'un rapport de causalité lié au fait de s'exécuter ou non, la requête, parfois suivie d'une question, pour adoucir le caractère directif de ce qui se cache derrière celle-ci (soit la limite de temps pour réaliser l'activité) ou l'approche déclarative qui informe le destinataire du délai qui lui est accordé sans artifice. L'idée de l'annonce dans le temps, du repère temporel, prévaut encore une fois dans cette sous-catégorisation pour des raisons logiques : toute extension comprend une nouvelle date butoir à respecter par le destinataire. Dans ce cas, le repère temporel ne représente pas une limite que nous nous imposons pour nous commettre à la réalisation d'une action au profit du groupe, mais bien un cadre que nous imposons à notre destinataire pour qu'il s'engage dans la réalisation d'une tâche.

En somme, les rappels des délais de remise des travaux et les délais octroyés peuvent être réalisés sous forme de requêtes, d'avertissements, d'interrogations ou simplement sous forme déclarative. Elles présentent inévitablement un cadre temporel clair pour informer le destinataire du temps supplémentaire dont il bénéficie pour accomplir une

tâche. Selon nous, ces actes commissifs s'inscrivent dans une logique organisationnelle qui est liée à la manifestation de notre présence enseignante à distance, mais aussi de notre présence sociale étant donné la volonté dont nous faisons preuve de modifier l'échéancier pour répondre aux besoins de nos destinataires considérant ce qu'ils vivent (empathie). La prochaine section présente la troisième catégorie d'actes commissifs répertoriés à travers notre corpus, soit le constat et la résolution d'un problème technique.

### 2.2.3 *Constat et résolution d'un problème technique*

Le diagnostic d'un problème en temps réel (au moment où il est constaté) ou l'annonce de la résolution à venir d'un problème technique représentent 11 % de l'ensemble des actes commissifs répertoriés au sein de notre corpus de données. Il s'agit d'extraits au sein desquels nous prévenons nos destinataires des actions qui sont actuellement mises de l'avant au moment du cours et de celles qui seront mises de l'avant pour résoudre un problème technique rencontré comme en témoignent les exemples suivants.

- Le lien ne fonctionne toujours pas. Je vais poursuivre mes démarches pour régler le problème technique en appelant directement WebEx et je vais vous redonner des nouvelles dès que possible. [*résolution de problème en cours*] ;
- Je suis en train de régler un petit problème technique en ce qui a trait à la séance WebEx de ce soir. [*résolution de problème en cours*] ;
- Je vais communiquer demain matin avec le soutien technique afin de comprendre ce qui s'est passé ce soir et pour éviter les problèmes de ce type à l'avenir. [*résolution de problème à venir*] ;
- Assurément, je m'entretiendrai dès demain avec les techniciens du SFF pour prévenir les problèmes ultérieurs. [*résolution de problème à venir*].

Encore une fois, ces extraits comportent généralement des repères temporels clairs comme « demain matin, dès demain, ce week-end, temporairement, à ce moment-là, ce soir, dès que possible, directement, simultanément, toujours pas, désormais, etc. ». Nous estimons avoir intuitivement utilisé ceux-ci dans le but de rassurer nos destinataires quant à notre engagement actif dans la recherche d'une solution pour répondre à leurs besoins. Notons tout de même cet exemple dans lequel on relève le problème et qu'on propose une solution de remplacement plutôt que de le régler :

- J'ai remarqué que l'exportation des travaux en format PDF dans framindmap avait été temporairement désactivée dans la version du logiciel utilisée par l'Université de Sherbrooke. Toutefois, nous avons des solutions ! Je vous invite donc à me partager votre travail. J'ai joint une image au présent courriel qui vous indique sur quelle icône cliquer pour ce faire. [*solution de remplacement proposée*]

Bref, le diagnostic de problèmes techniques représente une marque de reliance qui nous amène à nous commettre dans une recherche de solution active afin de rassurer les personnes étudiantes de leur démontrer que nous sommes au fait d'une situation problématique et que nous travaillons activement à y remédier dans les meilleurs délais. Il s'agit encore une fois de la démonstration d'une présence enseignante à distance (Garrison, 2007 ; Jézégou, 2010). Le fait d'être amenée à réaliser des démarches à distance en vue de rendre opérationnelles les ressources pédagogiques que nous proposons dans l'ENA et de réaliser la maintenance informatique de celles-ci est une manière de démontrer que nous sommes présente à distance pour les personnes étudiantes que nous accompagnons. La prochaine section s'intéresse à la manière dont nous nous engageons à réaliser des actions au profit du groupe en nous appuyant sur notre rôle en tant que personne formatrice en FOAD pour justifier celles-ci.

#### 2.2.4 Reconnaissance du rôle de la formatrice

Enfin, la reconnaissance du rôle du formateur présente les actions que nous affirmons vouloir réaliser en soutien aux personnes étudiantes durant leur apprentissage conformément aux responsabilités et aux devoirs sous-jacents à nos fonctions professionnelles. Il s'agit d'une sous-catégorisation comprenant 14% de l'intégralité des actes commissifs répertoriés. Celle-ci est adaptée des concepts de « rôle pédagogique » et « rôle organisationnel » de Quintin (2008). Le rôle pédagogique de la personne tutrice représente « la fonction qu'il envisage de remplir dans l'accompagnement de l'équipe, et celle-ci est de nature pédagogique [...] » (*Ibid.*, p.154) En d'autres termes, la reconnaissance de notre rôle en tant que personne tutrice comprend toute intervention dans le cadre duquel nous précisons en quoi notre rôle consiste par rapport à notre destinataire (guide, animateur, évaluateur, gestionnaire, etc.). Ces précisions peuvent autant servir de tremplin pédagogique que de cadre organisationnel ou de marques de réconfort. Les extraits suivants proposent des exemples de cette première intention qui est l'utilisation de ces interventions comme tremplins pédagogiques. Par le biais de celles-ci nous annonçons en quoi nous sommes disponible pour les accompagner à distance. Ainsi, nous reconnaissons la *Mise en disponibilité de ressources* (2.2.1) [des exercices, des documents théoriques ou des hyperliens] à travers l'énonciation des mandats que nous décrivons au sein des extraits suivants, mais également le devoir de fournir des réponses aux questions sur certains contenus d'apprentissage et de créer des situations d'apprentissage valides et pertinentes pour amener les personnes étudiantes à atteindre leurs objectifs de formation.

- « Si vous avez des questions sur certains contenus à la suite du visionnement de la séance, sachez que je suis toujours là pour vous aider. » [*mandat d'offrir des explications relatives au contenu d'apprentissage*] ;
- « Bref, j'aurai le plaisir de vous accompagner durant votre processus de perfectionnement en français en vous proposant des mises à l'épreuve, des exercices divers et du matériel adapté à vos besoins. Je vous offrirai également des séances de clavardage hebdomadaire

pour répondre à vos questions ainsi qu'un forum, pour ceux qui sont plus à l'aise de communiquer par messagerie différée. » [*Mandat de remplir les fonctions de guide/accompagnateur ; d'offrir des ressources pédagogiques ; d'être disponible pour répondre aux besoins des personnes étudiantes*] ;

- « Si vous n'avez aucune question, je vous mettrai à l'épreuve. » [*mandat de fournir des situations d'apprentissages stimulantes en vue de soutenir l'apprentissage*] ;
- « Je suis très heureuse d'être avec vous cet automne et de pouvoir vous faire vivre des situations d'apprentissage à distance qui, je l'espère, sauront vous faire progresser à votre rythme pour vous permettre d'atteindre vos objectifs. » [*mandat de fournir des situations d'apprentissages stimulantes en vue de permettre l'atteinte des objectifs de formation*].

Pour sa part, le rôle organisationnel de la personne tutrice représente « la fonction qu'il envisage de remplir dans l'accompagnement de l'équipe et celle-ci est de nature organisationnelle (p. ex. « je suis là pour vous aider à organiser votre travail. ») (*Ibid.*, p.156) Dans notre corpus, nous n'avons recensé aucun extrait dans le cadre duquel nous nous offrons de fournir des stratégies au destinataire pour l'aider explicitement à s'organiser dans son travail (stratégies méthodologiques). Les seuls extraits qui ont une valeur organisationnelle de notre point de vue sont ceux qui témoignent de notre engagement à fournir des réponses à l'intérieur d'une balise de temps prédéterminée pour ne pas que les personnes étudiantes se retrouvent freinées inutilement dans leur travail s'ils rencontrent une difficulté ou encore notre devoir d'être présente pour répondre à d'éventuelles questions et de les aider au mieux de nos compétences. En voici des exemples :

- De plus, il est à noter que je m'engage à vous répondre à l'intérieur de 72 h les jours ouvrables ; bien souvent, ce sera fait à l'intérieur de 36 h. [*disponibilité*] ;
- Enfin, je vous invite fortement à utiliser le forum si vous avez des questions relatives au cours. Je tâcherai de vous répondre dans les plus brefs délais ! [*rapidité des réponses*] ;

- En terminant, je tiens à souligner que je suis au poste pour répondre à vos questions et que je tiens sincèrement à vous aider du mieux de mes capacités. [*souci de la réussite*].

Enfin, la dimension socioaffective de notre rôle en tant que personne formatrice (aussi dite personne tutrice), c'est-à-dire son humanité, sa capacité à éprouver de l'empathie et son ouverture à l'Autre est également dénotée à travers certaines de nos interventions comme le suggèrent les extraits suivants :

- Vous avez bien fait de m'écrire pour me faire part de vos inquiétudes. Je suis là pour vous rassurer. [*mandat de reconforter*] ;
- Enfin, n'hésitez pas à me faire signe si vous avez des questions ou des inquiétudes. Je suis là pour vous soutenir ! [*mandat de soutenir*].

Il est important de préciser que nous n'avons réalisé aucune distinction sur le plan de la nature des rôles de la personne formatrice à la manière de Quintin (2008) durant notre codage, bien que nous ayons pu observer certains cas dans notre corpus et que nous avons pu dégager des tendances à posteriori. Bref, nous semblons être portée à reconnaître explicitement le caractère pédagogique et socioaffectif de notre rôle de formatrice à distance, mais moins son aspect organisationnel. Dans notre contexte de pratique professionnelle en FOAD, étant donné que nous n'imposons aucun travail à réaliser en équipe, nous entrevoyons moins la pertinence de cette méthode d'intervention organisationnelle. Chaque personne étudiante était maîtresse de son horaire et de ses actions.

En somme, chacune de ces sous-catégorisations d'actes commissifs représente une forme d'engagement dans l'espoir de soutenir un ou plusieurs individus dans leur FOAD. Nous revenons sur les croisements observés entre les actes commissifs et les autres types de marques de reliance dans la section 3 du présent chapitre. La prochaine section présente

en détail la seconde sous-catégorisation de marques d'alliance, c'est-à-dire tous les actes directifs qui ont été identifiés à travers notre corpus de données.

## 2.3 Alliance — actes directifs

Mentionnons d'abord que les actes directifs, qui sont des « traces d'énonciation ou traces morphosyntaxiques qui témoignent d'une incitation à s'engager dans une action au profit du groupe (requête et question ; verbes modaux ; relance, recommandation, conseil, invitation, etc.) » (Quintin et Masperi, 2010, paragr. 48) représentent 37 % de l'ensemble des marques de reliance recensées dans le cadre de notre corpus. Nous en avons identifié sept au total : 2.3.1 l'amorce pédagogique ou organisationnelle ; 2.3.2 le conseil ; 2.3.3 la consigne ; 2.3.4 l'invitation ; 2.3.5 la question ; 2.3.6 la rectification et 2.3.7 la requête. Le tableau suivant illustre la répartition en pourcentage des marques énonciatives recensées pour chacune de celles-ci. On remarque d'ailleurs une répartition supérieure à 10% pour la quasi-totalité des indicateurs. Il convient aussi de souligner que l'amorce pédagogique (17,7%), l'invitation (19,4%) et la rectification ou l'erreur soulevée (18%) sont les trois indicateurs les plus significatifs sur le plan quantitatif.

Tableau 13  
Répartition en pourcentage des actes directifs au sein des artefacts écrits analysés<sup>34</sup>

<b>2.3.1 Amorce pédagogique</b>	17,7%
<b>2.3.2 Conseil</b>	14%
<b>2.3.3 Consigne</b>	12,1%
<b>2.3.4 Invitation</b>	19,4%
<b>2.3.5 Question</b>	8,7%
<b>2.3.6 Rectification ou erreur soulevée</b>	18%
<b>2.3.7 Requête</b>	10,1%

---

<sup>34</sup> N=356

Les sous-catégorisations 2.3.2, 2.3.4, 2.3.5, et 2.3.7 relèvent directement du concept de reliance sociale de Quintin et Masperi (2010) alors que les 2.3.1, 2.3.3 et 2.3.6 sont des marques émergentes dont l'assise conceptuelle repose sur le cadre méthodologique de Quintin (2008). Rappelons que les patrons morphosyntaxiques de ces actes commissifs sont constitués de formulations incitant à l'action comme l'usage de verbes modaux, l'utilisation récurrente de l'impératif présent et l'emploi d'incitatifs sous forme de questions. Les prochaines sections abordent donc ces sous-catégorisations d'actes directifs identifiées à travers notre corpus.

### 2.3.1 *Amorce pédagogique*

Cette première sous-catégorisation d'actes directifs regroupe toute intervention dénotant une volonté d'informer le ou les destinataires en ce qui concerne le déroulement des activités d'apprentissage dans l'espoir que ceux-ci réalisent potentiellement les actions attendues de leur part au profit de leur propre apprentissage ou au profit du groupe. Bref, il est entre autres question d'annoncer les activités d'apprentissage et d'évaluation à venir sans entrer dans les détails des consignes pour les réaliser. Pour Quintin (2008), l'amorce a pour but de « rassemble [r] les segments de texte dont la fonction est d'introduire d'autres noyaux de sens à caractère pédagogique. » (Quintin, 2008, p.154) L'incitation à l'action n'est toutefois pas explicite dans sa définition du concept. Les exemples suivants proposent des amorces pédagogiques :

- Vous y trouverez le module d'introduction ainsi que toutes les informations relatives au fonctionnement du cours. [*présentation d'un module de cours*] ;
- Allons-y étape par étape : Consulter les forums (annonces, découvertes et questions des étudiants) ; Réaliser le test diagnostique (Module - Introduction). Écouter la séance WebEx de reprise de la séance sur la ponctuation (située en haut du salon de clavardage). Réaliser les exercices du module sur la ponctuation. Réaliser la synthèse du module sur la ponctuation. Assister à la séance WebEx de ce soir. Vous serez rendue au même point que les autres étudiants. [*présentation des activités*]



*d'apprentissage à réaliser]* ;

- Par ailleurs, il est essentiel de visiter la plateforme du cours FRP 422 de manière continue pour bénéficier des outils qui seront mis à votre disposition et pour réaliser vos évaluations. [*insistance sur l'assiduité associée à la fréquentation de la plateforme Moodle*] ;
- Comme vous avez une évaluation diagnostique à réaliser cette semaine et qu'aucun contenu n'a encore été abordé, vous n'avez pas de mise à l'épreuve à réaliser. [*précision fournie quant au déroulement des activités d'apprentissage hebdomadaires*].

On remarque que certains d'entre eux incluent des éléments de planification temporelle des activités. Par exemple, on insiste sur certaines ressources qu'on retrouve dans l'ENA et en précisant en quoi elles sont utiles pour aider les destinataires à s'organiser. D'autres exemples proposent une succession d'actions (des étapes) qui amènent le destinataire à comprendre la logique derrière leur agencement et à s'engager dans leur réalisation ou encore, ils justifient contextuellement la proposition de certaines activités plutôt que d'autres, et ce, dans le même but. Comme Viau (1994) le propose, le fait de percevoir le sens derrière la réalisation d'une tâche est susceptible d'augmenter le niveau de motivation par rapport à celle-ci, ce qui favoriserait l'augmentation des chances qu'il réalise l'action proposée (ou les actions selon le contexte). En d'autres termes, si l'individu comprend l'importance de chaque étape le menant à son objectif de formation, il pourrait être tenté de les réaliser avec sérieux. Cela reste néanmoins à démontrer et cela ne fait pas partie de l'objet de la présente recherche.

En somme, l'amorce pédagogique comprenant tantôt une succession d'étapes tantôt des justifications des activités d'enseignement-apprentissage proposées ou autres représente pour nous une opportunité d'informer les destinataires des activités à réaliser dans le cadre du cours. La prochaine section cible les conseils que nous avons identifiés au sein de notre corpus de données, notre deuxième sous-catégorisation d'actes directifs.

### 2.3.2 Conseil

Cette sous-catégorisation représente 14% des actes directifs recensés à travers notre corpus. Elle comprend tout conseil donné à une personne étudiante sur la tâche à réaliser. Il s'agit de trucs et astuces pour en faciliter la réalisation ou pour favoriser l'atteinte d'un objectif d'apprentissage (Quintin et Masperi, 2010). Elle possède surtout une visée proactive plutôt que rétroactive, puisqu'elle vise souvent à conseiller le destinataire en amont de la réalisation d'une tâche. Il est à noter que le conseil prodigué se veut l'énonciation de recommandations en vue de favoriser le bon déroulement du processus d'apprentissage. En ce sens, cette connotation positive et méliorative sépare les conseils prodigués des rectifications (2.3.6). Les exemples suivants en témoignent :

- Je vous conseille de consulter le termiumplus, un site internet subventionné par le Gouvernement du Canada, pour obtenir plus de précisions : <http://www.btb.termiumplus.gc.ca/redacchap?lang=eng&lettr=chapsect6&info0=6.1.1> [*conseil d'une ressource à consulter à des fins proactives*] ;
- Je vous encourage toutefois à vous référer aux groupes verbaux (1er, 2e et 3e, grammaire traditionnelle) pour mieux observer leur morphologie et comprendre pourquoi on les associe. [*conseil d'un contenu d'apprentissage à aller revisiter à des fins rétroactives*] ;
- Comme vous vous en doutez, afin de réussir avec facilité l'examen TECFÉE, vous avez encore quelques pas à faire.... Par conséquent, je vous conseille de bien réviser les documents du cours FRP 421 (code linguistique) et de vous garder un maximum de temps pour l'autocorrection ! [*conseil d'une stratégie de préparation en vue d'un examen (fins proactives)*]

Dans le premier exemple, nous conseillons au destinataire de consulter une ressource en vue d'un perfectionnement ciblé (notion précise), alors que dans le deuxième exemple, nous lui proposons de réviser une notion en vue de comprendre une de ses erreurs. Enfin, dans le dernier exemple, nous proposons à la personne étudiante une stratégie à adopter en vue de la passation d'un examen certificatif (visée proactive) plutôt qu'une énumération de

tout ce qu'elle n'aurait pas dû faire (visée rétroactive). Cette connotation méliorative est propre au conseil en comparaison aux rectifications qui soulignent plutôt l'erreur dans le but d'inciter à la corriger ou pour éviter qu'elle ne se reproduise. Nous y revenons dans la section 2.3.6 du présent chapitre.

En somme, les actes directifs identifiés comme étant des conseils prodigués au sein de notre corpus semblent comporter des similitudes conceptuelles intéressantes avec les catégories « contenu » et « méthode » proposées par Quintin (2008) étant donné qu'elles représentent des interventions écrites dans le cadre desquelles nous émettons des suggestions, nous donnons un avis sur la méthode utilisée ou

une information à propos des consignes, des objectifs ou sur les critères qui seront utilisés pour évaluer les travaux des étudiants. Cette catégorie inclut également les rétroactions qui portent spécifiquement sur le respect des consignes et la centration sur les objectifs (*Ibid.*, p.152)

en vue de l'amener à réguler ses apprentissages. La prochaine section présente plus spécifiquement la sous-catégorisation des consignes que nous considérons à titre de marque directive, un rapprochement conceptuel dont les assises reposent sur Quintin (2008).

### 2.3.3 *Consigne (situations d'évaluation)*

Les consignes, soit 12,1% des actes directifs identifiés à travers nos interventions écrites asynchrones, font écho aux interventions tutorales de type pédagogique décrites par Quintin (2008), soit les *consignes, objectifs et critères d'évaluation*. Il s'agirait donc :

[d'] une information [apportée par la personne tutrice] à propos des consignes, des objectifs ou sur les critères qui seront utilisés pour évaluer les travaux des étudiants. Cette catégorie inclut également les rétroactions qui portent spécifiquement sur le respect des consignes et

la centration sur les objectifs (p. ex., « N'oubliez pas : le texte doit présenter les 6 auteurs, leurs idées et leurs concepts »). (p.152)

Pour notre part, les consignes que nous avons recensées concernent les consignes des évaluations ou des évaluations certificatives, c'est-à-dire dont le résultat est comptabilisé ultimement et transposé en cote ou en résultat final chiffré :

- « Une fois que vous débutez, vous devez la réaliser en entier. C'est pourquoi vous devez prévoir le temps nécessaire à cet effet dans votre horaire. Je vous dirais que la plupart des étudiants mettent une heure à la réaliser. » [*consigne quant au temps alloué pour la réalisation de l'évaluation*] ;
- « Dans le texte ci-dessous, des mots ou groupes de mots ont été surlignés. Précisez leur catégorie grammaticale et/ou leur fonction selon ce qui vous est demandé dans le tableau ci-dessous (voir les cases munies d'un astérisque). » [*consigne quant à la tâche à réaliser lors de l'évaluation*].
- « Dans le cadre de l'atelier d'écriture, vous devez : prendre des notes sur un reportage sélectionné ; élaborer un plan de rédaction (formes variées acceptées) ; rédiger un compte rendu réflexif de 350 mots. » [*consigne quant à la démarche préalable à la réalisation de la tâche évaluée*].

En somme, il convient de noter dans le cadre de cette recherche portant entre autres sur les manifestations de soutien socioaffectif en FOAD que les consignes des évaluations sont exemptes de toutes marques de liance. Nous nous y attardons au courant du présent chapitre. La prochaine section présente la quatrième sous-catégorisation d'actes directifs, soit les invitations.

#### 2.3.4 Invitation

L'invitation, qui représente 19,4% des actes directifs recensés à travers notre corpus, est un indicateur d'alliance repris littéralement du cadre de Quintin et Masperi (2010). Il s'agirait littéralement d'une incitation directe à s'engager dans une action au profit du groupe comme en témoignent les exemples ci-dessous :

- « Je vous invite à prendre connaissance des annonces publiées sur le forum dans un premier temps et à réaliser les activités qui sont prévues cette semaine, dont le petit test diagnostique. » [*invitation à lire une annonce*] ;
- « N'hésitez pas à m'écrire si vous avez toujours des questions après votre exploration de la plateforme. » [*invitation à poser des questions*] ;
- « Si vous avez des questions après le visionnement des séances et que vous préféreriez me rencontrer dans le cadre d'une séance WebEx plutôt que d'un salon de clavardage (le lundi soir) pour obtenir des précisions, je vous invite à m'écrire. » [*invitation à solliciter une rencontre*] ;
- « Si vous le souhaitez, je vous invite à retourner lire la rétroaction donnée à la question afin de vous assurer de bien comprendre le cas proposé. » [*invitation à consulter les rétroactions automatisées à la suite d'un des tests*].

On peut constater qu'il s'agit sur le plan lexical de marques comprenant des termes tels que : invitation (nom), invité (adjectif verbal), invite (verbe conjugué). Puis, sur le plan syntaxique, les formulations comprennent souvent des conjonctions de subordination (si) exprimant le conditionnel autant que des verbes à l'impératif présent. Ainsi, dans trois des quatre exemples ci-dessus, on invite l'Autre à s'engager dans l'action advenant un besoin éprouvé de sa part. Au final, on laisse, par le recours à l'invitation, une certaine liberté au destinataire de réaliser une action ou non. La prochaine section présente les questions, soit la cinquième catégorisation de marques d'alliance.

### 2.3.5 Question

Les questions représentent 8,7% de l'ensemble des actes directifs de notre corpus. Le recours au questionnement direct notamment en vue de recueillir des traces de l'acquisition, de la compréhension, de l'application et de la mobilisation de connaissances de notre destinataire, mais également quant aux étapes de réalisation d'une démarche ou à l'utilisation de stratégies durant celle-ci, peut constituer une manière de diriger le destinataire pour qu'il s'engage dans une action au profit du groupe. Plusieurs contextes

d'utilisation de la question ont été identifiés au sein de notre corpus de données. Parfois, nous remarquons que les questions peuvent être intégrées à une explication corrective, en l'occurrence de manière à réorienter le raisonnement grammatical du destinataire. En ce sens, en posant nos questions, nous souhaitons diriger l'action à réaliser, en l'occurrence l'accord ou non du cas à l'étude comme en témoigne l'exemple suivant :

- « Il faut poser la question suivante : ces dernières aient bronché de quoi ? Réponse : d'un pouce (GN ayant comme fonction d'être CI placé après le verbe) = invariable. » [*questionnement intégré à une explication pour guider le raisonnement grammatical*].

D'autres exemples suggèrent que le questionnement puisse être utilisé de manière à inviter le destinataire à préciser sa pensée. Nous souhaitons en l'occurrence l'amener à modifier son raisonnement grammatical en le questionnant sur le sens de son propos comme en témoignent les exemples suivants :

- « Que voulez-vous dire ? Pour les cours spécialisés ? Préciser la pensée. » [*questionnement intégré à un commentaire en vue de favoriser la modification d'une réponse donnée*] ;
- « Comment faire pour le vérifier ? Quelle manipulation syntaxique pourriez-vous employer ? Encore une fois, comment le vérifier ? Y aurait-il un remplacement possible, par exemple ? » [*questionnement intégré à un commentaire en vue de stimuler la régulation des apprentissages chez la personne étudiante*] ;
- « Pourquoi est-elle difficile à appliquer ? Justifiez votre point. » [*questionnement intégré à une rétroaction sur un texte écrit en vue de stimuler la régulation des apprentissages chez la personne étudiante*].

Enfin, le questionnement peut être utilisé dans une perspective organisationnelle, soit pour demander directement au destinataire si la planification du déroulement des activités est adéquate ou non pour lui.

- « Quand seriez-vous disposée à faire la synthèse ? Je peux prolonger votre permission jusqu'à ce dimanche. Qu'en dites-vous ? » *[questionnement intégré à une discussion pour déterminer une échéance liée à la remise d'un travail pratique]*.

En somme, l'usage de la question est observé à la fois dans une perspective pédagogique et organisationnelle. Que ce soit pour ponctuer nos rétroactions élaborées, pour guider le destinataire vers le bon raisonnement grammatical ou pour l'encourager à adopter une bonne méthodologie de travail, le recours à la question témoigne d'une volonté de rejoindre l'Autre, voire d'obtenir son assentiment et d'inciter à l'action directement ou indirectement au profit des apprentissages (à l'échelle collective ou individuelle). Dans la prochaine section, nous traitons des rectifications ou erreurs soulevées qui peuvent soutenir l'action de réguler l'apprentissage similairement au questionnement.

### 2.3.6 Rectification ou erreur soulevée

La présente sous-catégorisation des actes directifs, qui représente 18 % de l'entièreté de ceux qui ont été répertoriés à l'échelle du corpus, comprend toute mise en garde sur le plan pédagogique amenant les personnes étudiantes à éviter de commettre certaines erreurs liées à la compréhension, à l'application ou à la mobilisation de connaissances selon le contexte donné. Les exemples suivants illustrent différentes interventions visant à corriger une impropriété, à corriger l'emploi d'un pronom relatif, à rectifier l'accord d'un verbe et à corriger l'emploi d'un signe de ponctuation :

- « Paronyme impropre Réflexif = Relatif aux réflexes. Mouvement réflexif. Excitation réflexive. Réflexif = De l'ordre de la réflexion. » *[rectification quant au vocabulaire employé]* ;
- « Le niveau collégial n'est pas un lieu. Il ne peut donc pas être pronominalisé par "où" (pronom relatif). » *[rectification de la structure syntaxique d'une phrase]* ;

- « Il s'agit du cas suivant : 1. Sujet moins de deux... : verbe au pluriel  
Quand moins de deux a une valeur de pronom ou qu'il est suivi d'un nom (moins de deux heures), et qu'il est employé comme sujet, le verbe s'accorde au pluriel, même si ces expressions impliquent logiquement la notion de singulier. L'accord du verbe au pluriel (et des autres mots de la phrase qui se rapportent au sujet) est justifié par le fait que le noyau du sujet est pluriel et non singulier. Dans moins de deux, deux est au pluriel et dans moins de deux heures, heures est au pluriel. C'est avec ces mots pluriels que se fait l'accord, pas avec le sens singulier global. Moins de deux heures suffiront amplement pour faire tous nos achats. Heures est au pluriel : le verbe (suffiront) doit l'être aussi. Inversement, le verbe s'accorde au singulier (sauf exception) avec un sujet du type plus d'un(e)..., malgré l'idée de pluralité dénotée par cette expression » [*rectification de l'accord d'un GV*] ;
- « Il s'agit d'une subordonnée relative explicative qui doit être placée entre virgules. » [*rectification de l'emploi d'un signe de ponctuation*].

Ces exemples ont tous une visée rétroactive étant donné qu'ils présentent des rectifications de l'emploi de certaines formulations erronées, que ce soit sur le plan de l'orthographe grammaticale, de la syntaxe, du vocabulaire ou de la ponctuation. On dénote également plusieurs marques énonciatives annonçant la rectification d'une erreur soulevée comme :

- « Attention ! » ;
- « Confusion quant à... » ;
- « Idée manquante... » ;
- « Imprécision du propos » ;
- « Omission de... » ;
- « Vous devez faire preuve de... » ;
- « Dans tel cas, on évite... » ;
- « La neutralité est de mise dans cette partie du texte... » ;
- « Mieux faire le lien entre X et Y ».

On remarque dans ces exemples un champ lexical à connotation négative comprenant une variété de mots de différentes classes : confusion, manquant, imprécision, omission, faire preuve de, éviter, neutralité de mise, mieux faire, etc. Sur le plan socioaffectif, ils inspirent une certaine lourdeur étant donné qu'ils évoquent explicitement des erreurs ou qu'ils présentent des critiques relatives à la démonstration des connaissances mobilisées en



contexte. Malgré tout, les interventions ciblent toutes un contenu pédagogique à partir duquel la personne enseignante peut rétroagir de manière élaborée dans le but de favoriser la régulation des apprentissages chez la personne étudiante. Bref, par ces commentaires majoritairement réalisés à la suite de travaux pratiques, nous amenons le destinataire à se rendre compte d'un problème dans l'espoir qu'il ne refasse pas la même erreur. En ce sens, on propose souvent une explication liée à la source de l'erreur. La prochaine section présente la dernière sous-catégorisation d'actes directifs, soit les requêtes qui incitent à l'action au profit d'un individu ou d'un groupe d'individus.

### 2.3.7 *Requête*

Notre dernière sous-catégorisation d'actes directifs, la requête, soit 10,1% de l'ensemble de ceux-ci, nous amène à demander explicitement à notre destinataire d'exécuter une action plus spécifiquement au profit de son apprentissage ou de celui du groupe (Quintin et Masperi, 2010). Contrairement à l'invitation, qui laisse une liberté d'action à celui-ci, la demande exige qu'il s'exécute. Ces actes directifs ont été identifiés sous différentes formes au sein de notre corpus de données. La première serait l'énonciation des exigences en rapport à des travaux pratiques, comme dans l'extrait suivant :

- « Par contre, j'exige au minimum un entête (orthographe rectifiée sans trait d'union) comportant les éléments suivants : sigle du cours, session/année, nom du travail, nom, première lettre du prénom (ex. : FRP 421-A16-TP1-Desrochers-M. — ». [*demande explicite d'éléments à présenter dans l'entête d'un travail pratique*] ;
- Enfin, en ce qui a trait aux références, je vous demande de citer des sources électroniques crédibles (OQLF, BDL, CCDMD, etc.) et d'éviter les documents du cours pour élargir vos horizons. Il serait même souhaitable que vous ouvriez une grammaire à quelques reprises ! [*demande explicite quant aux références à citer dans le cadre d'un travail*].

Elles peuvent également se retrouver au sein des rétroactions sur une production rendue par la personne étudiante à des fins d'évaluation et demander des modifications au sein de celle-ci :

- « Neutralité dans la partie “compte rendu” à revoir (limiter l'emploi de marqueurs de modalité) afin de séparer votre prise de position des idées présentées dans le reportage » [*demande de modification du contenu d'un texte*] ;
- « Je vous demande donc de choisir au moins un nouvel extrait à intégrer à votre texte. » [*demande d'ajout à réaliser relatif à la tâche d'écriture*].

Enfin, les requêtes peuvent représenter des démonstrations de considération à l'égard de l'Autre. L'exemple suivant illustre cette dimension socioaffective de la requête : « Tenez-moi au courant de vos démarches et, surtout, prenez soin de vous. » Dans ce cas précis, la demande est complémentaire à une marque de liance et permet de démontrer une certaine empathie à l'égard du destinataire. Le fait de lui demander explicitement de nous tenir au courant de ses démarches sous-tend un souci de l'Autre.

Somme toute, la requête a été utilisée à différents escients à travers notre corpus de données, entre autres, pour nous amener à guider les destinataires dans la réalisation de leur tâche par l'énonciation de nos exigences ; pour demander explicitement la modification de certains éléments d'une production soumise à évaluation en prévision d'une prochaine situation complexe à résoudre ou démontrer de la considération à leur égard en demandant aux individus de nous rassurer quant à leur état affectif ou cognitif (niveau de motivation, santé physique, santé mentale, difficultés d'apprentissage, incompréhension, etc.).

La prochaine section offre des précisions sur les marques hybrides de reliance recensées à travers le corpus de données.

## 2.4 Hybride

En ce qui a trait aux marques hybrides, qui représentent 12,5 % de l'ensemble des marques de reliance identifiées à travers notre corpus, la diaphonie est la seule qui a été étudiée en profondeur dans le cadre de notre recherche. Rappelons qu'elle est tirée du cadre de Quintin et Masperi (2010). Il s'agit de reprises textuelles du discours d'autrui et de réinterprétations de celui-ci afin de démontrer que nous avons bien entendu ses besoins, sa requête, sa réponse, etc. dans le but de faciliter la poursuite d'un dialogue avec l'Autre. Il s'agit encore une fois d'une manière de déhiérarchiser les rapports sociaux que nous entretenons avec nos destinataires en nous plaçant au même niveau que ceux-ci et en reconnaissant leur propos à travers le nôtre. Comme nous n'avons étudié que nos interventions asynchrones auprès des personnes étudiantes par la présente recherche pour des considérations éthiques, nous n'avons pas pu étudier pleinement le concept de diaphonie au sein de notre corpus, qui implique entre autres de quantifier les interactions provenant de tous les membres d'une même communauté d'apprentissage restreinte pour en faire une analyse quantitative plus fine. Le concept d'hétérogénéité interactionnelle, qui s'intéresse aux disparités au sein des échanges, entre autres à la place que chaque interlocuteur occupe sur le plan communicationnel dans l'environnement virtuel (ex. : dominance de certains locuteurs à travers les échanges) peut alors être étudié. En ce sens, notre corpus à l'étude est homogène sur le plan de l'émetteur c'est-à-dire qu'il ne contient que celles d'un locuteur, la personne enseignante (nous). Néanmoins, de manière à adapter le concept de diaphonie au présent contexte de recherche, nous avons étudié les reprises et réinterprétations explicites du discours des personnes étudiantes réalisées par la personne enseignante sans pour autant déterminer si ces actes ont généré d'autres échanges. Il est à rappeler que ce n'est pas l'objet de notre recherche de mesurer la dynamique interactionnelle générée par les publications de la personne formatrice au sein de la communauté d'apprentissage asynchrone en FOAD.

Soulignons également que nous avons choisi d'écarter l'étude des interpellations nominales des individus sous prétexte que la grande majorité, voire la quasi-totalité des formulations était structurée de la même manière suivante : Bonjour M. Nom ; Bonjour Mme Nom (ouverture de texte) et peu, voire aucune, assertion n'a été relevée à travers notre discours écrit asynchrone. Bref, ces apostrophes nominales ne représentent pas, dans le cadre de cette recherche, des marques énonciatives probantes à étudier. Bref, la prochaine section s'intéresse plus en détail à la forme que peuvent prendre les marques de diaphonie retrouvées à travers notre corpus d'artefacts écrits asynchrones.

#### *2.4.1 Marques de diaphonie*

Dans cette sous-catégorisation de marques énonciatives hybrides, nous observons souvent un rapport de causalité entre ce qui nous a été exprimé par le destinataire et ce que nous lui répondons (visée réactive de nos écrits). En fait, nous sommes parfois amenée à réagir aux propos du destinataire de diverses manières. L'une d'elles serait de proposer une action que nous nous engageons à réaliser au profit du groupe (actes commissifs), comme en témoignent les exemples ci-dessous. Dans les deux premiers, nous faisons explicitement référence à la demande de la part des personnes étudiantes [à la demande de ; précisions demandées], tandis que dans le troisième, ladite demande à laquelle nous réagissons n'est pas explicitement nommée (soit la demande d'obtention des points perdus aux questions 5 et 8).

- « Ce soir, à la demande de quelques étudiants, j'ai décidé d'organiser une séance WebEx de reprise du contenu de la séance de mercredi dernier (sur la ponctuation) pour les accommoder compte tenu des problèmes techniques qui ont eu lieu. Étant donné que la séance qui avait finalement été donnée en mode accéléré était enregistrée, vous aviez également la possibilité de la revisionner. »
- « Voici les précisions demandées en ce qui a trait à la synthèse sur la ponctuation [...] » ;
- « En fait, vous avez eu des erreurs aux questions 5 et 8. Il s'agissait de

choix de réponse. Je ne peux donc malheureusement pas vous redonner vos points, puisqu'il n'y avait rien à écrire, seulement à cocher. »

- « Vous pouvez tout à fait présenter votre rapport de suppléance (RS) sous forme de tableau. » ;
- « Sans plus attendre, je vous renvoie mes réponses à vos questions ! [...] »

Nous observons que les marques diaphoniques explicites contiennent les termes comme « demande, demandées, questions » ou un vocabulaire issu du même champ lexical ou de préfixes tels que « re » pour faire référence à une action réalisée en réaction à une autre « redonner, renvoie ». À l'inverse, les marques diaphoniques plus implicites nécessitent la connaissance du contexte d'énonciation pour être identifiées. Les troisième et quatrième exemples ci-dessus illustrent le cas décrit, soit le fait qu'il est impossible d'acquiescer à la demande du destinataire, soit de lui redonner ses points ou qu'il est tout à fait possible pour lui de remettre son travail pratique dans un format spécifique (en tableau), comme le destinataire le croyait. Cette dernière marque fait plutôt état d'une validation ou d'une invalidation d'une logique, d'une pensée ou d'un raisonnement proposé par le destinataire au même titre que les exemples ci-dessous.

- « Enfin, le cours de cette semaine se déroulera, comme vous le pensiez, ce mercredi et traitera de l'orthographe grammaticale. Vous n'étiez donc aucunement perdue ! :)» ;
- « Ainsi, la structure de la phrase était “complément-verbe-sujet” plutôt que “sujet-verbe-complément”, ce qui a pu vous induire en erreur. » ;
- « En fait, l'expression “suite à” est considérée comme un emploi critiqué par les grammairiens puristes. Toutefois, elle est de plus en plus utilisée en contexte commercial en guise de formule d'introduction (ex. : Suite à cette rencontre, je vous convoque à mon bureau). Je vous recommande plutôt l'expression “pour faire suite à” dans un contexte similaire pour éviter toute ambiguïté. » ;
- « Exemples : À la suite de son mariage, Jacinthe nous a écrit plusieurs fois. Et non : \*suite à son mariage. Le départ de l'avion a dû être retardé à cause

de la tempête. Et non : \*suite à la tempête. Il est toutefois à préciser que le nom “suite” et la préposition “à” peuvent être employés dans un contexte bien précis : celui où il est littéralement question de la suite de quelque chose. Exemple : Est-ce qu’il y a une suite à cette série télévisée ? »

Ces marques diaphoniques sont tantôt utilisées dans une logique explicative, tantôt dans une logique rectificative. Les expressions telles que « comme vous le pensiez » ou « ce qui a pu vous induire en erreur » nous amènent à expliquer ce qui a amené le destinataire à faire une erreur. D’un autre côté, on retrouve des expressions comme « plutôt » ou « et non... » qui nous invitent à corriger le destinataire par rapport à un commentaire, une justification ou un raisonnement grammatical, dans le contexte précis. Encore une fois, ce dernier cas de figure nécessite une certaine connaissance du contexte d’énonciation pour en saisir le caractère diaphonique.

En somme, à la lumière de la présentation de ces marques de reliance sociale et de leur illustration au moyen d’exemples tirés de notre corpus d’interventions écrites asynchrones, nous pouvons effectivement affirmer que le cadre de Quintin et Masperi (2010) nous a permis d’éclairer les intentions communicationnelles derrière nos interventions écrites, qui ne sont pas exclusivement de nature socioaffective. En effet, nous notons que plusieurs de ces marques, lorsqu’elles sont considérées individuellement, sont davantage liées à la manifestation des présences cognitive ou enseignante à distance que sociale. Toutefois, dans les faits, les artefacts écrits recensés contiennent des agencements de marques de reliance qui nous amènent à nous interroger entre autres sur la place de la présence sociale (traces de liance) à travers les interventions à caractère pédagogique ou organisationnel (Quintin, 2008). Ainsi, après avoir présenté les différentes marques de reliance sociale identifiées à travers notre corpus de recherche, nous illustrons leurs différents agencements dans la section suivante. Nous proposons pour ce faire de vérifier les hypothèses quant à leurs agencements, que nous avons notés dans notre journal de bord en parallèle à notre démarche de codage dans Nvivo, à partir des résultats de nos requêtes d’encodage matriciel.

### 3. CONFRONTATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE ET DES RÉSULTATS DE REQUÊTES D'ENCODAGE

Au sein des artefacts écrits asynchrones qui composent notre corpus de données brutes, plusieurs marques énonciatives de reliance sociale employées dans le but de témoigner notre soutien socioaffectif à nos destinataires ont parfois été observées au sein d'une même phrase ou d'un même court extrait. Il nous apparaît donc pertinent de présenter leurs agencements récurrents (liance-liance ; liance-alliance ; alliance-alliance) pour mieux illustrer leur complémentarité dans la pratique. Considérant que notre premier objectif spécifique de recherche est de réaliser un portrait des marques de liance et d'alliance répertoriées à travers nos interventions écrites asynchrones en FOAD, nous considérons que la mise en relief de ces agencements récurrents nous permet de porter un regard croisé sur les marques de liance et d'alliance répertoriées à travers nos interventions écrites asynchrones en FOAD en vue d'alimenter la production de notre bilan critique, lié à notre deuxième objectif spécifique.

Pour mieux comprendre comment se regroupent ces différentes marques énonciatives, nous avons dans un premier temps observé leurs regroupements tout au long de la réalisation de notre démarche de codage dans Nvivo. Dans un deuxième temps, nous avons noté ces observations dans notre journal de bord et, dans un troisième temps, nous les avons transposées sous forme d'hypothèses à vérifier au moyen de requêtes d'encodage matriciel à l'aide du logiciel Nvivo. Ultimement, les croisements comportant le plus grand nombre d'occurrences (ou le moins grand nombre) à la suite de la réalisation de nos requêtes d'encodage matriciel ont fait émerger certaines tendances en ce qui concerne l'utilisation de marques de liance et d'alliance à travers notre discours écrit asynchrone. La requête nous permet d'avoir un accès à des exemples d'agencements significatifs que nous avons repris pour illustrer le soutien socioaffectif que nous avons démontré aux personnes étudiantes en mode asynchrone. Ces agencements sont de nature qualitative et non quantitative, étant donné que nous nous intéressons davantage à la nature des marques énonciatives de reliance sociale que nous retrouvons à travers nos interventions

asynchrones qu'à la proportion de celles-ci en fonction de différentes situations de communication. Le but est de nous amener à identifier des pistes pour nous permettre de nous développer professionnellement et moins de créer un portrait quantitatif exhaustif de nos pratiques énonciatives de reliance sociale. Le tableau ci-dessous fait état des questions, qui ont émergé durant l'étape de codification des segments textuels tirés de nos artefacts écrits:

Tableau 14  
Questionnements issus de l'agencement des marques énonciatives de reliance sociale

THÈMES	QUESTIONS
<b>Les marques de liance et les actes commissifs</b>	Comment se côtoient les actes commissifs et les marques d'empathie ?
<b>Les marques de liance et les actes directifs (alliance)</b>	Quelles sont les formes que peut prendre cette complémentarité entre les clôtures connotées, les vœux et les invitations ?
	Dans quelle mesure utilisai-je la première personne lorsque je communique des actes directifs ?
	Est-il possible de réaliser une demande en remerciant un individu ?
	Est-ce possible de réconforter sous forme de demande ?
	Quels actes directifs et quelles marques de liance les annotations sur les travaux comportent-elles majoritairement ?
<b>Les marques de liance entre elles</b>	Quelles marques de liance peuvent être combinées à ces actes directifs : avertissement, rectification, suggestion, conseil ?
	Quels sont les différents contextes d'usage des émoticônes ?
	Est-ce que les marques de réconfort sont parfois destinées à nous-mêmes ; est-ce que nous nous autoréconfortons ?
	Quelles formes prennent ces marques de réconfort ?
	Quelles sont les marques de liance observées en combinaison avec ces marques de liance ?
<b>Les marques d'alliance entre elles</b>	Est-ce que nous pouvons étayer à l'aide d'exemples ces deux types d'encouragement ?
	Est-ce que j'emploie des questions à d'autres fins que pour l'interrogation directe ?
	Dans quels contextes énonciatifs sont utilisés à la fois des actes



commissifs et directifs ?	
<b>Les marques de diaphonie</b>	Les marques de diaphonie doivent être souvent suivies de marques de liance, plus spécifiquement de marques d'empathie. Comment se manifeste ce croisement ?

Comme en témoigne celui-ci, les questionnements illustrent les tendances précédemment évoquées en ce qui a trait aux agencements de marques de reliance à travers nos interventions écrites asynchrones. Cinq thèmes y sont dégagés : les croisements entre marques de liance et actes commissifs; les croisements entre marques de liance et actes directifs, les agencements de marques de liance observés, notamment la présence récurrente d'émoticônes et de marques d'empathie au sein de ceux-ci; les croisements entre les marques d'alliance, soit la nature des croisements entre les actes commissifs et directifs et les marques de diaphonie et les marques de liance qui prévalent au sein de ceux-ci. Les prochaines sections présentent des hypothèses et questionnements propres à ces agencements que nous avons cherché à valider. D'abord, voici le premier questionnement lié à l'agencement des marques de liance aux actes commissifs, qui elles, font partie des marques d'alliance.

### 3.1 Les marques de liance et les actes commissifs

Le croisement le plus significatif observé à travers notre corpus entre les marques de liance et les actes commissifs comprend les actions que l'on s'engage à réaliser au profit d'un individu ou d'un groupe d'individus (comme la mise en disponibilité de ressources pédagogiques ou l'autorisation d'un délai pour la remise d'un travail) et les démonstrations d'empathie à l'égard du destinataire. La prochaine section illustre donc la combinaison entre ces marques énonciatives de reliance.

#### 3.1.1 Les marques d'empathie et les actes commissifs

**Constat ou** Nous pensons que l'empathie que nous éprouvons à l'égard de notre

**Hypothèse :** destinataire peut nous entraîner à réaliser des actes commissifs.

**Question :** Comment se côtoient les actes commissifs et les marques d'empathie ?

À travers les données brutes, nous observons que les actes commissifs qui nous amènent à nous engager dans la réalisation d'une action au profit du groupe ou d'un individu peuvent être utilisés en complémentarité avec les marques d'empathie. Il s'agit d'une action que nous exécutons ou que nous nous engageons à exécuter en réponse aux besoins du ou des destinataires compte tenu d'une situation particulière dans une volonté de réconforter la personne concernée ou de manière à faire preuve de compréhension par rapport à une situation vécue par celle-ci, qui peut la faire passer par toute une gamme d'émotions. Un exemple pour illustrer cette combinaison consiste en des ententes que nous prenons parfois avec certaines personnes étudiantes de manière à leur octroyer une prolongation pour la remise d'un travail personnel ou pour la réalisation d'une synthèse de module accompagnée d'une démonstration d'empathie compte tenu du fait qu'ils vivent une situation personnelle rendant impossible pour eux de se prêter à la tâche dans les délais prévus initialement. Les exemples suivants présentent certaines marques de compréhension ou de réconfort associées à des délais accordés quant à la réalisation de travaux :

- « En ce qui concerne le délai pour la réalisation de la synthèse, je veux bien vous l'accorder. Je comprends que la réalité familiale est parfois contraignante et je souhaite vous offrir des conditions gagnantes pour réaliser votre synthèse. ;) » [2.2.2 *Délai accordé pour la réalisation d'un travail pratique* ; 2.1.3 *Empathie*] ;
- « Ne vous en faites pas, vous aurez les délais nécessaires pour la réalisation des évaluations. ;) » [2.1.3 *Empathie* ; 2.2.2 *Délai accordé pour la réalisation d'un travail pratique*] ;
- « Je tiens à te rassurer : j'ai bel et bien ajouté une extension à tous les étudiants pour la remise du TP2. Je l'ai d'ailleurs précisé dans ma plus récente annonce sur le forum pour éviter la confusion. :) » [2.1.3 *Empathie* ; 2.2.2 *Délai accordé pour la réalisation d'un travail pratique*].

Le but ici est notamment de combler une insécurité par une action accomplie dans une perspective rétroactive (en réponse à un besoin exprimé). Nous employons également souvent ces mêmes paroles réconfortantes lorsque nous nous engageons à rendre disponible un document, un enregistrement vidéo ou simplement lorsque nous offrons de l'aide au destinataire en dépit d'une situation, comme en témoignent les deux exemples suivants :

- « Ne vous inquiétez pas, la séance de ce soir sera enregistrée et disponible pour un visionnement dès qu'elle sera terminée. » [2.1.3 *Empathie* ; 2.2.1 *Mise en disponibilité d'une ressource pédagogique*] ;
- Vous avez bien fait de m'écrire pour me faire part de vos inquiétudes. Je suis là pour vous rassurer. » [2.1.3 *Empathie* ; 2.2.4 *Reconnaissance du rôle de la personne enseignante*].

La combinaison de ces éléments témoigne encore une fois de notre volonté de pallier les inquiétudes du destinataire et de l'accommoder par une action concrète que nous nous engageons à réaliser, soit en mettant à disposition une ressource ou en reconnaissant le rôle que nous nous engageons à remplir.

En somme, en réponse à notre hypothèse initiale, nous observons effectivement des marques d'empathie combinées à des actes commissifs qui ont trait à la proposition d'autres ressources supplémentaires en aide à l'apprentissage ou aux permissions octroyées en ce qui concerne la remise de travaux (délais). La prochaine section s'intéresse aux combinaisons entre liance et actes directifs. Nous explorons entre autres plusieurs hypothèses au sein de celle-ci et nous tenterons de répondre aux questions qu'elles sous-tendent en rapport aux traces de liance observées à travers l'utilisation d'actes directifs.

### 3.2 Les marques de liance et les actes directifs

Nous nous intéressons dans la présente section à la manière dont nous prenons soin du destinataire tout en le dirigeant à s'engager dans une action au profit du groupe ou au profit de son propre apprentissage. Ainsi, quelques regroupements de marques de liance et d'actes directifs ont été identifiés, notamment les liens entre les actes directifs et les ouvertures ou clôtures connotées, ainsi que les requêtes croisées aux vœux ou aux marques d'empathie. La prochaine section aborde notre première hypothèse qui a trait à l'usage récurrent des invitations en complémentarité avec celui des vœux, et ce, au sein d'ouvertures ou clôtures connotées de courriels ou de publications sur les forums.

#### 3.2.1 Les clôtures connotées, les vœux et les invitations

**Constat ou Hypothèse :** Les clôtures connotées, les vœux et les invitations semblent souvent utilisés en complémentarité les uns avec les autres, et ce, en guise d'ouvertures.

**Question :** Quelles sont les formes que peut prendre cette complémentarité entre les clôtures connotées, les vœux et les invitations ?

On retrouve souvent des actes directifs qui prennent la forme d'invitation à recommuniquer ou à s'engager de nouveau dans une tâche au sein de clôtures connotées de courriels et de publications sur les forums. Ceux-ci sont souvent accompagnés d'un souhait [« en espérant... »], qui témoigne de notre souci à l'égard du destinataire, soit celui que ses besoins pédagogiques soient comblés. Il est à noter que les souhaits non ritualisés plus légers clôturent souvent les interventions asynchrones qui ont lieu par courriels. On peut les regrouper dans deux catégories émergentes, soit :

##### 1) les invitations directes

- « en espérant le tout plus clair, je vous invite à m'écrire si vous avez d'autres questions ! Bonne fin de journée » [2.1.7 *Vœux* ; 2.3.4 *Invitation*] ;

- « en espérant le tout plus clair, je vous donne rendez-vous sur la plateforme ce soir ! » [2.1.7 *Vœux* ; 2.3.4 *Invitation*].

2) les invitations indirectes :

- « au plaisir de vous lire de nouveau » [2.1.8 *Émotion positive* ; 2.3.4 *Invitation*] ;
- « au plaisir de vous y voir » [2.1.8 *Émotion positive* ; 2.3.4 *Invitation*] ;
- « au plaisir de vous mettre au défi à nouveau ! » [2.1.8 *Émotion positive* ; 2.3.4 *Invitation*].

Dans le premier bloc d'exemples, on explicite clairement l'invitation alors que dans le deuxième bloc, on la suggère. Plusieurs invitations sont également réalisées au conditionnel, c'est-à-dire sous forme de suggestions accompagnées de suppositions comme en témoignent les exemples suivants :

- « n'hésitez pas à m'écrire si vous avez d'autres questions. Au plaisir » [2.3.4 *Invitation* ; 2.1.8 *Émotion positive* ; 2.1.4 *Clôture connotée*] ;
- « je vous invite à m'écrire si des questions persistent. Au plaisir » [2.3.4 *Invitation* ; 2.1.8 *Émotion positive* ; 2.1.4 *Clôture connotée*] ;
- « je vous invite à m'écrire si vous avez toujours des soucis ou des interrogations. » [2.3.4 *Invitation* ; 2.1.3 *Empathie*].

On remarque la prévalence du « si » dans ceux-ci qui suggère que l'action sera réalisée conditionnellement à un besoin potentiellement éprouvé. Les invitations présentes en clôture de communication écrite peuvent enfin prendre la forme de vœux, comme dans l'exemple suivant : « j'espère vous y voir en grand nombre ». Dans cet exemple, on sous-entend que la réponse à cette invitation est significative pour nous étant donné que nous souhaitons ouvertement la participation des personnes étudiantes (*en parlant d'une séance de travail WebEx*) ».

Bref, les invitations nous semblent être utilisées de manière récurrente en combinaison avec des vœux (souhais), et ce, surtout dans les clôtures de communications pour tenter de favoriser l'engagement des personnes étudiantes à réaliser une tâche. Celles-ci constituent entre autres des ouvertures souhaitables à intégrer à toutes clôtures de publications, de courriels ou autres types d'écrits asynchrones similaires. La prochaine section s'intéresse à l'usage de la première personne à travers les actes directifs identifiés afin de vérifier dans quelle mesure nous nous incluons dans les tâches qui sont à réaliser à court, moyen ou long terme dans le cadre du cours.

### 3.2.2 *L'usage de la première personne à travers les actes directifs*

**Constat ou Hypothèse :** Nous pensons parfois nous inclure pronominalement lorsque nous dirigeons les personnes étudiantes à s'engager au profit de leur apprentissage ?

**Question :** Dans quelle mesure utilisai-je la première personne lorsque je communique des actes directifs ?

Les actes directifs proposant des informations quant au déroulement du cours, généralement observés sur le forum des annonces, nous permettent d'annoncer sur un ton factuel les activités à réaliser à court, moyen et long terme dans le cadre de celui-ci. Ces derniers contiennent effectivement des marques de première personne du pluriel et du singulier. Nous nous incluons souvent comme acteur du déroulement du cours comme l'illustrent les exemples suivants :

- « par la suite, nous entrerons dans le vif du sujet avec le module consacré à la ponctuation » [*personne formatrice et le groupe de personne étudiantes*] ;
- « nous explorerons le sujet dans le cadre de la séance WebEx de ce mercredi. Plus spécifiquement, nous nous adonnerons à la correction collective d'un compte rendu réflexif. » [*personne formatrice et personnes étudiantes (groupe)*] ;

- « nous verrons, entre autres, l'accord (ou non) des mots composés [...] ainsi que des adjectifs de couleur » [*personne formatrice et personnes étudiantes (groupe)*] ;
- « si vous avez un conflit d'horaire, je vous invite à m'écrire afin que nous puissions prendre entente » [*personne formatrice et personne étudiante (I)*].

Dans certains cas, non seulement la première personne a un effet rassembleur étant donné que tous et toutes sont invités à réaliser la même tâche en même temps, mais elle permet facilement de faire des liens avec nos intérêts et nos valeurs lorsque l'occasion se présente : « ce mercredi, nous traiterons plus spécifiquement des erreurs de constructions syntaxiques, un de mes sujets favoris. Je vous promets que vous ne serez pas déçus ». Dans ce dernier exemple, non seulement l'acte commissif est formulé sous forme de promesse, mais elle permet également de tisser un lien entre le contenu de la séance WebEx et nos intérêts personnels dans une volonté de rendre le tout plus significatif, voire plus attrayant aux yeux des personnes étudiantes.

Dans d'autres cas, l'usage du « nous » dénote que nous parlons également au nom de notre auxiliaire d'enseignement, surtout dans les consignes disponibles dans l'ENA. Il est donc une façon non seulement de manifester notre présence enseignante asynchrone à distance, mais également d'évoquer celle des autres acteurs qui prennent part au processus d'apprentissage et d'évaluation :

- « afin de tester vos connaissances, nous vous encourageons à ne pas utiliser de ressources extérieures, collègues ou ouvrages de référence. Nous vous rappelons de bien lire les consignes pour ne pas perdre du temps inutilement. » [*personne enseignante et auxiliaire d'enseignement*] ;
- « vous aurez la possibilité de réécouter les séances si vous n'êtes pas présents avec nous sur la plateforme ou si vous désirez entendre de nouveau certaines explications. » [*personne formatrice et le groupe de personne étudiantes*].

Il convient toutefois de préciser que l'usage de la deuxième personne du pluriel, qui nous permet de nous adresser directement à notre destinataire, est plus fréquent que celui de la première. En voici quelques exemples :

- « Ne vous en faites pas, celui-ci a débuté il y a deux jours. Vous n'éprouverez donc aucune difficulté à vous adapter au rythme du groupe. » [*une personne étudiante*] ;
- « vous serez alors prête à vous joindre à la séance de mercredi ! » [*une personne étudiante*].

L'usage du « vous » désigne à la fois un ou plusieurs individus à qui on s'adresse à travers nos interventions asynchrones directives, considérant que nous vouvoyons quasi systématiquement les personnes étudiantes. Cela expliquerait entre autres la récurrence de l'emploi de la deuxième personne du pluriel à travers ces actes directifs pour inciter à l'action.

Enfin, la troisième personne est également présente étant donné le caractère factuel des propos, soit le déroulement du cours, qui sous-tend les actions qui devront être exécutées au profit du groupe ou de l'individu comme dans l'exemple suivant : « La séance WebEx de demain soir est accessible à partir du lien suivant, qui se trouve sur la plateforme Moodle du cours (module ponctuation) : <https://www.usherbrooke.ca/moodle2cours/mod/Webex/view.php?id=597516>[...] ». On y voit là une différence sur le plan de la tonalité qui se dégage des annonces, l'une étant personnelle et l'autre, relativement impersonnelle. Dans les annonces rédigées à la première personne du pluriel, nous nous engageons dans les démarches proposées au(x) destinataire(s) en employant des pronoms correspondants : nous, notre, nos, etc.

En somme, il serait pertinent de vérifier dans le cadre d'une recherche ultérieure si l'usage du « nous » renforce ou non le sentiment d'appartenance au groupe dans un contexte de communication asynchrone en FOAD. La prochaine section s'intéresse aux



recoupements entre les requêtes et les marques de liance.

### 3.2.3 *La liance et les requêtes*

**Constat ou Hypothèse :** Parfois, les requêtes semblent être formulées de manières détournées ou elles sont utilisées à d'autres fins que pour réclamer la réalisation d'une action de la part d'une personne étudiante.

**Question :** Est-il possible de réaliser une demande en remerciant un individu ?  
Est-ce possible d'observer des « demandes de réconfort » à travers nos échanges asynchrones ?

Un autre croisement observé est celui de marques de liance et d'actes directifs de requêtes. Notre hypothèse initiale est que la formulation d'une requête de manière indirecte peut se faire en ayant recours à certaines marques de liance. Nous avons identifié en exemple les requêtes réalisées sous forme de remerciements : « je vous remercie de vous prêter à l'exercice [*forme d'ironie étant donné que, dans le présent contexte, la personne doit réaliser l'exercice qu'elle le veuille ou non*]. » « Merci de me tenir au courant et bon courage [*manifestation d'un désir d'obtenir des nouvelles*] ». Le fait de remercier à l'avance pour la réalisation d'une action laisse moins le choix au destinataire de procéder autrement que de la manière demandée tout en favorisant les relations cordiales entre les partis ; le fait de demander explicitement à un individu de nous donner des nouvelles témoigne d'une certaine empathie à son égard.

Par ailleurs, d'autres croisements entre la liance et la demande touchent les marques d'empathie. En fait, nous avons identifié des cas où nous verbalisons une proposition, tout en demandant l'avis du destinataire : « ainsi, je vous demande de me remettre le travail avant vendredi prochain. Je crois que c'est un délai raisonnable. Qu'en pensez-vous ? » Le fait de rechercher l'assentiment d'autrui illustre l'intérêt qu'on porte aux autres. Nous cherchons donc à proposer une solution adaptée aux besoins du destinataire. Par ailleurs, nous avons également observé que certaines marques de réconfort sont formulées sous

forme de requête comme l'illustrent les exemples suivants et ne constituent pas des requêtes qui incitent à l'engagement à réaliser une action au profit du groupe ni au profit de ses apprentissages individuels, mais bien au profit de son bien-être, de sa santé physique ou mentale :

- « prenez soin de vous » [2.1.3 Empathie] ;
- « j'attends de vos nouvelles à ce sujet » [2.1.3 Empathie] ;

On remarque que ces requêtes peuvent être suggérées par l'usage de verbe à l'impératif présent et qu'elles ne font pas forcément référence à des actions à réaliser, mais plutôt à un appel à la quiétude. L'usage plus factuel du présent de l'indicatif est aussi observé. Il s'agit indirectement de demander au (x) destinataire(s) de prendre soin d'eux, de nous donner des nouvelles ou de leur demander de ne pas éprouver de crainte, ce qui relève de la dimension affective de la présence sociale observée (expression de l'affectivité). Soulignons en terminant le croisement possible entre l'empathie et le souhait comme en témoigne l'exemple suivant :

- « je comprends bien la situation, bien que je souhaite que vous puissiez être des nôtres dans le cadre des prochaines séances » ; [2.1.3 Empathie ; 2.1.7 Vœux]

Ici, derrière ce se trouve néanmoins une demande implicite, celle de participer à la prochaine séance WebEx. En somme, plusieurs croisements s'opèrent entre les marques de liance et les requêtes, et ce, en fonction de différentes intentions pédagogiques, soit à dominante plus directive ou plus épistémologiquement caressante. La prochaine section aborde les croisements observés entre les conseils prodigués (actes directifs) et les encouragements donnés aux personnes étudiantes.

### 3.2.4 *Les encouragements et les actes directifs*

**Constat ou Hypothèse :** Les rétroactions sur l'ensemble des travaux semblent contenir à la fois des marques d'appréciation du travail réalisé par l'autre, des encouragements, des suggestions, des conseils, des invitations, des vœux, etc.

**Question :** Quels actes directifs et quelles marques de liance les annotations sur les travaux comportent-elles majoritairement ?  
 Quelle est la structure d'un paragraphe de commentaires sur un travail (voir fin d'une grille d'évaluation) ?

D'emblée, de manière générale, au sein de notre corpus, nous remarquons que les marques d'encouragement sont davantage à visée rétroactive que proactive (Quintin et Masperi, 2008). Les contextes de communication où la personne formatrice est amenée à rétroagir sur une tâche réalisée nous amènent à ajouter des encouragements en guise de renforcement positif. Plus spécifiquement, la majorité des encouragements se retrouvent à la toute fin de nos grilles d'évaluation au sein de commentaires généraux. Par contre, en termes de fréquence, nous avons constaté que ces marques de liance se faisaient beaucoup plus rares que les actes directifs à travers les annotations sur les travaux (mode révision dans *Microsoft Word*). Effectivement, les rectifications et les questions étaient présentes en plus grand nombre que les encouragements. En voici des exemples :

- « Vous devez être nuancée, ici » [2.3.6 *Rectification ou erreur soulevée*] ;
- « Pertinence —. Généralisation abusive. Il s'agit plutôt des systèmes scolaires des pays industrialisés, et encore... » [2.3.6 *Rectification ou erreur soulevée*] ;
- « Une approche ne peut pas déployer des efforts. Les individus qui utilisent l'approche peuvent déployer des efforts » [2.3.6 *Rectification ou erreur soulevée*] ;
- « Évitez de ne présenter qu'une seule grande phrase en guise de conclusion » ; [2.3.6 *Rectification ou erreur soulevée*] ;
- « N'est-ce pas une opposition, ici ? » [2.3.5 *Question*] ;
- « Faites-vous confiance » [2.1.10 *Encouragements*] ;

- « Excellente prise de position » [2.1.10 *Encouragements*] ;

À l'inverse, le commentaire sur l'ensemble du travail contenait des encouragements ainsi que des marques d'appréciation du travail réalisé. En voici un exemple intégral :

- « Travail de repérage et de justification de bonne qualité. Vous semblez maîtriser un bon nombre de règles grammaticales. Il ne vous reste qu'à identifier les plus pointilleuses d'entre elles. Je vous suggère donc de poursuivre votre perfectionnement avec attention pour pallier vos lacunes. N'hésitez pas à me contacter si vous avez des interrogations. Bonne poursuite de votre cheminement ! »

Si on analyse le commentaire ci-dessus, on y observe un agencement de plusieurs marques de reliance, soit :

- Appréciation du travail réalisé par l'Autre (et non de l'Autre) : « [t] travail de repérage et de justification de bonne qualité » [2.1.1 *Appréciation d'un travail réalisé*<sup>35</sup>] ;
- Encouragements : « [...] vous semblez maîtriser un bon nombre de règles grammaticales. Il ne vous reste qu'à identifier les plus pointilleuses d'entre elles. » [2.1.10 *Encouragements*] ;
- Conseils : « Je vous suggère donc de poursuivre votre perfectionnement avec attention pour pallier vos lacunes. » [2.3.2 *Conseils*] ;
- Invitation : « N'hésitez pas à me contacter si vous avez des interrogations. » [2.3.4 *Invitation*] ;
- Souhait/clôture connotée : « Bonne poursuite de votre cheminement ! » [2.1.7 *Vœux* ; 2.1.4 *Clôture connotée*].

Cette synthèse de marques présentes au sein d'une rétroaction écrite ajoutée à la fin d'un travail pratique illustre notre volonté de clore notre série de rétroactions sur une note

---

<sup>35</sup>Nous avons décidé de ne retenir dans cette catégorie que l'appréciation d'une émotion qui nous était communiquée. Le cadre de Quintin et Masperi (2010) ne proposait pas cette particularité.

positive en tentant de valoriser la personne étudiante, de l'encourager tout en manifestant notre disponibilité pour répondre à ses besoins par le biais d'une invitation. Nous nous questionnons néanmoins à savoir si la grande quantité de marques recensée au sein d'un même extrait s'expliquerait par leur contexte de production. En effet, compte tenu du fait que les rétroactions sur les travaux que l'on retrouve dans le corps du texte contiennent une grande quantité d'actes directifs (rectifications d'erreurs, questionnements, requêtes, conseils, etc.) et peu, voire aucune marque de liance, nous pensons que nous compensons pour leur absence au sein de notre dernier commentaire général. Notons également la clôture de texte connotée qui comporte un souhait non ritualisé, de la même manière qu'à la fin de nos échanges par courriels.

Des traces d'encouragement sont aussi recensées dans les forums de mise à l'épreuve en guise de soutien socioaffectif. L'encouragement est encore une fois dirigé vers une tâche réalisée :

- « je constate que plusieurs d'entre vous sont sur d'excellentes pistes. Toutes mes félicitations ! » [*encouragements par rapport à une démarche réalisée*] ;
- « je vous remercie chaleureusement d'avoir participé. Votre approche logico-philosophique est la bienvenue ! Elle amène un vent de fraîcheur. » [*encouragement par rapport à une démarche réalisée*] ;
- « les réponses que vous avez données sont justes et font état des différentes possibilités qui s'offraient à vous dans le cadre de l'exercice demandé. Je vous félicite d'avoir vu les choses sous différents angles » [*encouragement par rapport à un produit (réponses données)*].

Enfin, soulignons que la notion d'encouragement a été répertoriée à travers les publications disponibles sur le forum d'annonces comme en témoigne l'exemple suivant : « comme le temps passe rapidement ! Il ne reste que trois semaines avant la fin du cours » ; « votre attente est enfin terminée ! [contexte ironique] ». Par contre, ces traces

d'encouragement ne sont toutefois pas présentes en nombre significatif à l'échelle du corpus.

En somme, les marques d'encouragement observées ciblaient souvent des aspects positifs d'une tâche réalisée par autrui de manière à flatter son ego et elles sont présentes en plus grande quantité à travers les rétroactions sur les travaux (visée rétroactive) qu'à travers les annonces publiées sur les forums (visée proactive). La prochaine section présente notre hypothèse traitant de l'emploi de l'acte directif d'avertissement.

### 3.2.5 *La liance et les rectifications*

**Constat ou Hypothèse :** 1) Les actes directifs de rectification d'une erreur semblent souvent exprimer un rapport de causalité.  
2) La place de la liance à travers les rectifications et les conseils nous semble être limitée.

**Question :** Quelles marques de liance sont parfois combinées à ces actes directifs ?

Lorsqu'elles sont combinées à des marques de liance, les rectifications sont souvent employées dans le cadre de rétroactions sur les travaux personnels. En l'occurrence, elles peuvent être nuancées par des encouragements, notamment par rapport à la réalisation d'un produit :

- « texte intelligible, malgré quelques maladresses sur le plan de la précision du vocabulaire et le choix des mots » [2.1.10 *Encouragements* ; 2.3.6 *Rectification*] ;
- « organisateurs textuels et marqueurs de relation n'étant pas toujours présents, mais choisis adéquatement lorsqu'ils sont employés » [2.3.6 *Rectification* ; 2.1.10 *Encouragements*] ;

- « progression logique des idées, malgré quelques maladresses sur le plan de la liaison entre certaines idées » [2.1.10 *Encouragements* ; 2.3.6 *Rectification*].

Si nous élargissons le croisement à tous les actes directifs de même nature dans notre même contexte de production des artefacts écrits, soit la rétroaction sur les travaux (question, rectification, suggestion, supposition), nous n’obtenons aucun résultat. De plus, rares sont les avertissements qui ont été observés sous formes humoristiques au sein du corpus. En voici un exemple : « ainsi, pour toutes ces raisons, je vous interdis même d’envisager la possibilité d’intégrer une virgule dans cette phrase ! » Ici, l’effet de style est l’exagération qui est pensée de manière comique dans le but d’insister sur l’illogisme de l’emploi d’une virgule dans un contexte donné. Enfin, les avertissements par courriels ou intégrés à des publications sur les forums, peuvent être accompagnés d’émoticône : « vous perdrez exactement 3,3 % si vous omettez les références longues ; »). Notons dans l’exemple précédent, l’énonciation d’un rapport de causalité étant donné que la conséquence associée au non-respect des consignes est précisée.

En somme, on tend à nuancer nos avertissements principalement par des encouragements ou des éléments d’appréciation de la tâche ou de la démarche évaluée pour atténuer leur caractère potentiellement préoccupant ou inquiétant (ex. rapport de causalité associé à la répétition de la même erreur). La prochaine section présente les différentes marques de liance et leurs usages complémentaires.

### **3.3 Les marques de liance et leurs usages complémentaires**

Les marques de liance et leurs usages complémentaires sont présentés dans les prochaines sous-sections. Nous y abordons en particulier les différentes combinaisons d’émoticônes, de marques de réconfort ainsi que de compliments et d’encouragements. La sous-section suivante traite donc de l’usage des émoticônes combiné à d’autres marques de liance.

### 3.3.1 L'usage des émoticônes à travers les autres marques de liance

**Constat ou Hypothèse :** Est-ce que nous avons tendance à employer les émoticônes en combinaison avec certaines autres marques de liance ?

**Question :** Quels sont les différents contextes d'usage des émoticônes ?

Après l'analyse des données de notre corpus, nous avons constaté que les formulations désopilantes ou à tonalité humoristique comportaient systématiquement des émoticônes. Les émoticônes, en l'occurrence des symboles « clin d'œil »[;)] et sourire[:)], peuvent donc être utilisées dans des formulations correspondantes 1) à une tentative de faire preuve d'esprit comme en témoignent les exemples suivants :

- « je ne peux qu'imaginer votre enthousiasme, n'est-ce pas ? ;) » [2.1.12 *Humour* ; 2.1.2 *Émoticônes*] ;
- « ne vous inquiétez pas, surtout ! La fin de la session est pénible pour tout le monde ! :) » [2.1.3 *Empathie* ; 2.1.12 *Humour* ; 2.1.2 *Émoticônes*] ;
- « Je viens de relire mon courriel et je constate que je t'ai tutoyé et vouvoyé. XD C'est très drôle. Comme je suis habituée de vouvoyer tout le monde, le tutoiement est difficile à enrayer ! Hahaha ! » [2.1.12 *Humour* ; 2.1.2 *Émoticônes* 2.1.11 *Justification* ;].

Par contre, elle est aussi présente 2) dans le cadre d'avertissements « lisez bien les consignes ! Celles-ci peuvent vous jouer des tours ! ;) » 3) ou même d'anecdotes personnelles « la morale de cette histoire : il vous faut prendre le temps de bien faire les choses à tête reposée. Cela vaut pour tout le monde, moi y comprise, lorsque je travaille de nuit sur mon mémoire de maîtrise ! ;) » Nous constatons donc que les contextes d'usage d'émoticônes sont hétérogènes ; ils ne sont ni exclusifs aux paroles réconfortantes ni aux propos à une saveur humoristique que l'on ajoute au propos. On remarque aussi que les émoticônes ne sont pas réservées exclusivement à certaines situations de communication asynchrone. On peut les observer à travers nos échanges par courriels : « l'annotation de



mes annotations est un excellent moyen de comprendre vos erreurs ;)» sur les forums : « Dans la phrase : “Dans le vestiaire se préparent tous les athlètes”, la virgule n’est pas requise, comme plusieurs d’entre vous l’avaient spécifié. Je vous félicite ! » Ainsi qu’à travers les rétroactions sur les travaux : « toutes mes félicitations ». Néanmoins, le point commun que nous entrevoyons ici entre ces différents contextes d’usage de l’émoticône est la volonté d’établissement d’une proximité entre les individus, illustrée par un symbole servant à donner une dimension humaine à l’écrit.

En somme, les émoticônes sont effectivement observées en combinaison avec d’autres marques de liance, que ce soit des anecdotes, des blagues, des conseils, des avertissements ou des tentatives de réconfort, etc. La prochaine section aborde le triple potentiel de réconfort que peut amener une de nos interventions écrites asynchrones : le réconfort d’un individu, le réconfort d’un groupe d’individus partageant les mêmes inquiétudes ou besoins ou notre propre réconfort.

### 3.3.2 *Les marques de réconfort*

**Constat ou Hypothèse :** Les marques de réconfort semblent être autant destinées à nous-même qu’à autrui. Ex. Je dis ouvertement ce qui me réconforte ; qu’une action que la personne étudiante réalise me réconforte dans le but qu’il répète l’expérience.

**Question :** Est-ce que les marques de réconfort sont parfois destinées à nous-mêmes ; est-ce que nous nous autoréconfortons ? Quelles formes prennent ces marques de réconfort ? Quelles sont les marques de liance observées en combinaison avec ces marques de réconfort ?

Voici quelques extraits recensés dans le cadre desquels nous verbalisons qu’une action ou qu’un outil nous réconforte soit qu’elle apaise certaines formes d’inquiétudes ou qu’elle répond à une question que nous nous posons :

- « je vous remercie de m’informer de vos absences afin que je ne

m'inquiète pas trop ! ☺» [2.1.5 Remerciements ; 2.1.9 Émotion négative] ;

- « Encore une fois, j'apprécie énormément que vous m'écriviez pour m'en faire part. Cela m'évite quelques questionnements (je suis comme ça, je n'y peux rien). ;) » [2.1.5 Satisfaction ; 2.1.9 Émotion négative].

Dans ces exemples, les marques de réconfort que nous ressentons sont communiquées sous forme de remerciements ou de signes d'appréciation et elles font appel aux émotions éprouvées. Par ailleurs, les deux extraits expriment clairement des rapports de causalité de manière à ce que le destinataire en prenne conscience et qu'il répète l'expérience s'il le souhaite. Bref, on se dévoile sur le plan affectif en précisant ce que l'on apprécie et ce qui nous réconforte, ce qui témoigne d'une ouverture aux autres.

À l'inverse, la grande majorité des marques de réconfort sont dirigées à l'attention des personnes étudiantes. En voici plusieurs exemples :

- « ne vous en faites pas pour le départ hâtif, je comprends tout à fait votre situation » [2.1.3 Empathie] ;
- « ne vous inquiétez pas ! La séance de ce soir a également été enregistrée ! ☺ [2.1.3 Empathie ; 2.2.1 Mise en disponibilité d'une ressource pédagogique ; 2.1.2 Émotivités] ;
- « je vous remercie de m'avoir partagé votre inquiétude. Rassurez-vous, le tout est beaucoup moins complexe qu'il n'y paraît. » [2.1.5 Remerciements ; 2.1.3 Empathie] ;
- « ne vous inquiétez pas, le petit retard que vous avez pris est tout à fait rattrapable. » [2.1.3 Empathie ; 2.1.10 Encouragements].

Notons que les marques de réconfort contiennent généralement des verbes à l'impératif présent joints à des formulations négatives : « ne vous inquiétez pas », soit des demandes explicites de cesser de s'inquiéter ou encore une formulation positive ayant le

même effet : « rassurez-vous ». Mentionnons également que ces marques sont principalement repérées à travers les échanges par courriels et sont à portée individuelle.

La prochaine section aborde les liens entre les compliments et les encouragements pour trouver des exemples permettant de clarifier leurs différences.

### 3.3.3 *Les encouragements et les compliments*

**Constat ou Hypothèse :** Nous semblons parfois encourager les personnes étudiantes à maintenir une attitude motivée au regard de leur FOAD en les complimentant, en soulignant leurs bons coups.

**Questions :** Est-ce que les compliments peuvent être utilisés comme encouragements ? Est-ce que nous pouvons étayer ce cas à l'aide d'exemples ?

D'entrée de jeu, nous remarquons que les encouragements observés à travers les courriels sont majoritairement dirigés vers l'individu et exprimés sous forme de compliments :

- « vous êtes très attentionnés ! ☺ » [2.1.1 *Appréciation de l'Autre*] ;
- « de mon côté, je tiens à souligner votre engagement dans le cadre du cours et je vous encourage à poursuivre sur cette voie afin d'atteindre vos objectifs ! ☺ » [2.1.1 *Appréciation de l'Autre* ; 2.1.10 *Encouragements*] ;
- « vous êtes une étudiante très consciencieuse et je n'ai pas de doute que vous serez une enseignante appréciée de vos élèves » (» [2.1.1 *Appréciation de l'Autre* ; 2.1.10 *Encouragements*].

Ceux qui se retrouvent sur les forums sont inversement rarement dirigés vers l'individu et plutôt orientés vers la tâche réalisée ou du produit qui en émerge à la toute fin comme l'illustre l'exemple suivant : « les réponses que vous avez données sont justes et font état de différentes possibilités qui s'offraient à vous dans le cadre de l'exercice demandé. Je vous félicite d'avoir vu les choses sous différents angles » [2.1.10

*Encouragements*]. Quelques exemples ont toutefois été observés sur le forum des annonces dans le cadre duquel le compliment était dirigé à l'endroit du groupe (portée collective). Voici l'un d'entre eux qui ne portait pas sur la réalisation d'une tâche, mais sur l'attitude d'une cohorte de personnes étudiantes «vous avez été un groupe très sympathique et vivant» [2.1.1 *Appréciation de l'Autre*]. De plus, les compliments observés à travers les rétroactions sur les travaux nous semblent toutefois entretenir des similarités avec les encouragements que l'on retrouve à travers ces mêmes catégories d'artefacts. Par exemple, au sein de l'extrait suivant : «excellente prise de position, toutes mes félicitations.», il est difficile de dissocier l'intention de complimenter ou de féliciter pour la qualité de sa prise de position. Ainsi, les compliments et les encouragements nous semblent ici très similaires, malgré que les premiers semblent plus orientés vers l'individu alors que les seconds ciblent plutôt son produit ou sa démarche. En ce sens, les encouragements identifiés à travers notre corpus varient en fonction du médium technologique employé et de la portée des artefacts. D'abord nous pouvons les observer :

1) Individuellement par courriels :

- «je comprends tout à fait la situation et je salue cette volonté de réduire votre charge de travail. Il s'agit d'une décision saine et sage !» «je suis convaincue que vous aurez l'occasion de consolider vos apprentissages avant de faire l'examen que vous appréhendez tant»; «enfin, je tiens à vous féliciter pour votre résultat final de B. Je suis certaine que vous réussirez le TECFÉE haut la main !»

2) Individuellement ou collectivement sur les forums

- «effectivement, vos réponses sont justes!» [encouragement]; «je constate que plusieurs d'entre vous sont sur d'excellentes pistes»; [compliments/encouragements] «je vous remercie pour votre question qui est très pertinente»; [remerciements]

3) Collectivement à travers les consignes disponibles dans l'ENA :

- «faites-vous confiance»; [empathie]

4) Individuellement à travers les rétroactions sur les travaux :

- « – Division en paragraphe adéquate. – Idées logiques et présentées en continuité. » « Texte cohérent dans l'ensemble ». [encouragement].

Nous constatons donc que les encouragements sont employés en combinaison avec d'autres marques de reliance dans toutes situations de communication. Par ailleurs, la nature des marques de liance combinées aux encouragements varie : remerciements, compliments, démonstrations d'empathie. Ces marques d'empathie sont observées, que les écrits publiés soient à portée individuelle ou collective.

En somme, les encouragements seraient plus portés sur la tâche et présents surtout à travers des forums et les seconds seraient plutôt centrés sur l'individu et ses qualités en tant que personne étudiante et ils seraient présents principalement par courriels. La prochaine section traite des différentes marques d'alliances complémentaires, mais exemptes de marques de liance qui ont été recensées à travers notre corpus d'artefacts écrits.

### 3.4 Les marques d'alliance et leurs usages complémentaires

La prochaine section présente les différents types de questions, considérées ici comme des actes directifs et présentes à l'échelle du corpus en fonction de leur contexte d'usage et de leur portée.

#### 3.4.1 Les questions et leur utilisation

**Constat ou Hypothèse :** Les marques énonciatives de questionnements semblent parfois être utilisées à des fins argumentatives, et semblent être présentes dans tous les contextes de communication, quel que soit le médium technologique employé pour communiquer.

**Question :** Est-ce que j'emploie des questions à d'autres fins que pour l'interrogation directe ?

D'emblée, nous observons à travers le corpus que certains questionnements que nous avons formulés sont directs alors que d'autres sont indirects et que leurs utilisations varient entre autres en fonction du médium technologique utilisé pour les communiquer. Par exemple, dans le cadre de rétroactions sur les travaux, nous observons que la grande majorité des questions sont posées de manière directe, suivant la structure attendue d'une phrase interrogative directe (ex. présence de l'adverbe interrogatif et du point d'interrogation) et que nombreux sont les artefacts écrits qui contiennent une succession de questions pour amener la personne étudiante à construire son propre raisonnement grammatical entourant celles-ci. En voici plusieurs exemples :

- « Comment peut-on améliorer le rendement ? Comment considérer et comparer le rendement par rapport aux autres années ? [2.3.5 *Questions*] ;
- « Que retenir de cette évaluation ? » [2.3.5 *Questions*] ;
- « Comment s'accorde le verbe ? À quel temps et à quel mode ? » [2.3.5 *Questions*] ;
- « Comment faire pour le vérifier ? Quelles manipulations syntaxiques pourriez-vous employer ? » [2.3.5 *Questions*] ;
- « Laquelle ? L'école à la maison ? L'absence de scolarité ? La formation autonome ? » [2.3.5 *Questions*].

De fait, les actes directifs de questionnements sont souvent employés en complémentarité avec d'autres marques de même type, soit d'autres questions. Nous observons également une combinaison récurrente entre les actes directifs de questionnements ainsi que les requêtes ou les conseils (et explications sous-jacentes), qui sont d'autres actes directifs. Il s'agit par exemple de soulever un questionnement et de relever une action à réaliser pour trouver une réponse à ce qui a été soulevé au préalable dans ledit questionnement, comme dans les exemples suivants :

- « Pourquoi ? Justification à compléter. Il s'agit du verbe avait entamé au plus-que-parfait de l'indicatif. » [2.3.5 *Questions* ; 2.3.7 *Requêtes*] ;

- « Pourquoi est-elle difficile à appliquer ? Justifiez votre point. » « Est-ce réellement une opposition ici ? Je ne pense pas. » [2.3.5 *Questions* ; 2.3.7 *Requêtes*] ;
- « quelle est la règle exacte ? L'adjectif aucune ne s'emploie au pluriel que devant un nom qui n'a pas de [...] » [2.3.5 *Questions* ; 2.3.6 *Rectifications*].

Encore une fois, il s'agit de questionnements directs accompagnés de demandes de justifications, d'indices quant aux réponses attendues aux questions suivies des réponses. À travers les forums, le seul extrait recensé contenant une question était contenu dans la mise en situation d'un des forums de mises à l'épreuve : « « dans le but de valider votre compréhension, voici une petite question : dans la phrase suivante, devrais-je ajouter une virgule ? Dans le vestiaire se préparent les athlètes. » Il s'agit donc d'une tâche simple à réaliser, soit la justification de la place d'une virgule dans une phrase. Au sein des consignes disponibles dans l'ENA, les questions peuvent avoir des fonctions de structuration du discours telles que : « quel est le but de ces séances ? » ; « qu'avez-vous retenu ? Quels sont les liens entre les concepts ? Que retenir de cette évaluation ? » « Quels sont les liens entre les concepts ? Comment organisez-vous ces connaissances ? Enfin, en ce qui a trait aux courriels, les questions sont davantage dirigées à l'égard de l'individu et de ses besoins, étant donné la communication qui se déroule en privé (entre nous et la personne étudiante). Elles sont donc grandement parsemées de marques de liance (ex. marques d'empathie) :

- « Quand seriez-vous disposée à faire la synthèse ? Je peux prolonger votre permission jusqu'à dimanche. Qu'en dites-vous ? » [2.3.5 *Questions* ; 2.2.2 *Délai* ; 2.1.3 *Empathie*] ;
- « Éprouvez-vous des difficultés particulières ? » [2.3.5 *Questions* ; 2.1.3 *Empathie*] ;
- « Avez-vous manqué de temps ? » [2.3.5 *Questions* ; 2.1.3 *Empathie*] ;

- « Qu’avez-vous retenu ? » ; « comme vous ne m’avez pas encore remis votre TP1 (qui est en retard depuis cinq jours), je me questionnais à savoir ce qui se passe. » [2.3.5 *Questions* ; 2.1.3 *Empathie*] ;

Bref, les questions que nous avons identifiées à travers le corpus s’inscrivent dans différentes logiques (visée argumentative, visée réflexive, visée interrogative directe ou indirecte) en fonction du contexte d’énonciation et de notre intention pédagogique. Les questions observées à travers les annotations sur les travaux sont davantage à caractère rhétorique, soit pour suggérer ou faire réaliser une évidence sans attendre de réponse, et ce, de manière à orienter la personne étudiante vers le bon raisonnement grammatical, que celles observées à travers les courriels, pour lesquels une réponse est attendue de la part du destinataire et qui sont plutôt en lien avec la mécanique du cours ou les besoins affectifs de la personne étudiante. Elles visent à fournir une information de qualité à la personne étudiante qui l’amènera potentiellement à réajuster ses schèmes mentaux et à réguler ses apprentissages. La prochaine section présente les marques de diaphonie recensées à travers notre corpus de données.

### 3.5 La diaphonie

**Hypothèse ou Constat** Est-ce que la diaphonie se manifeste autrement que par la reformulation ?

**Question** Comment témoignerai-je que j’ai compris le propos d’autrui et que j’en tiens compte dans ma réponse ?

Les marques de diaphonie représentent de manière générique les propos d’autrui auxquels nous faisons écho à travers nos échanges de manière à favoriser les discussions égalitaires entre les partis. À partir des exemples ci-dessous, nous dégageons différentes expressions diaphoniques que nous avons classées dans le tableau 15.



Tableau 15  
Exemples d'agencements syntaxiques à tonalité diaphonique

Groupes nominaux	Groupes prépositionnels	Groupes adverbiaux	Phrases subordonnées	Phrases incidentes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Justification erronée</li> <li>• Généralisation abusive</li> <li>• Pertinence (–)</li> <li>• Fidélité (–)</li> <li>• Clarté (–)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• À mon tour</li> <li>• À la demande générale</li> <li>• À la demande de [Prénom],</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Effective -ment</li> <li>• Bel et bien</li> <li>• Plutôt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour répondre à votre seconde question</li> <li>• [...] auquel vous faites référence</li> <li>• qui ont représenté un plus grand défi hier soir</li> <li>• comme vous le pensiez</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• J'en comprends que [...]</li> <li>• J'ai eu quelques questions en ce qui a trait à... alors, je me permets de vous faire un petit tutoriel en images afin de...</li> <li>• Vous avez vu juste ! ;)</li> </ul>

Nous avons également observé à travers notre corpus la présence de marques de diaphonie correspondant à des réponses à portée collective fournies à un questionnaire récurrent de la part de membres du groupe : « à la demande générale, voici une phrase pour vous exercer à la réalisation d'une analyse arborescente. » D'autres réponses à des questions faisant référence à la personne ayant soumis ledit questionnaire initial ont aussi été relevées comme en témoigne l'exemple suivant : « à la demande de [Prénom], voici des clarifications sur l'emploi du deux-points et du point-virgule. ». Notons qu'aucune reprise littérale du propos d'autrui n'a été identifiée à travers le corpus. De plus, aucune de ces marques n'a été recueillie dans les consignes disponibles dans l'ENA étant donné qu'il s'agit d'information donnée et que celles-ci ne rendent pas possible la discussion. Le cas échéant, les discussions sur les consignes données se font sur les forums ou par courriels. Ce sont d'ailleurs les catégories auxquelles sont associées le plus grand

nombre de marques de diaphonie. Il est toutefois intéressant de noter que la portée des marques de diaphonie présente sur les forums est plus collective qu'individuelle.

Pour en revenir à notre hypothèse, la diaphonie se manifeste effectivement par d'autres moyens que la reformulation. L'usage de marqueurs de modalités, le choix des constituants de nos groupes syntaxiques ainsi que l'ajout de phrases incidentes peuvent laisser entrevoir la voix du destinataire à travers la nôtre et ainsi favoriser la création de liens entre nous. La prochaine section se concentre sur les marques de liance, plus spécifiquement d'empathie, présentes à travers ces marques de diaphonie.

### 3.5.1 La diaphonie et les marques d'empathie

**Constat ou Hypothèse :** Les marques de diaphonie doivent être souvent suivies de marques de liance, plus spécifiquement de marques d'empathie.

**Question :** Comment se manifeste ce croisement ?

À travers les données, nous avons remarqué que certaines marques de diaphonie sont combinées à des marques de liance, plus spécifiquement liées à la manifestation d'empathie et de réconfort à l'égard du ou des destinataires. Il s'agit par exemple de formulations explicatives dans le cadre duquel on fournit une justification dans le but d'éviter les questionnements inutiles ou les inquiétudes quant à une information manquante ou temporairement indisponible comme en témoignent les exemples suivants :

- « je vous rassure : les séances WebEx sont enregistrées. » [2.1.3 *Empathie* et 2.2.1 *mise en disponibilité d'une ressource au profit du destinataire*]
- « Le cours ne dure pas seulement trente minutes, ne vous inquiétez pas. » ; [2.1.3 *Empathie* et 2.3.7 *Requête*]
- « Ne vous en faites pas, vous aurez les délais nécessaires pour la réalisation des évaluations. ;) ». [2.1.3 *Empathie* et 2.2.2 *Délai accordé pour la remise d'un travail pratique*]

Dans les trois exemples, on fait référence au fait de rassurer, ce qui fait écho à l'émotion qui nous a été communiquée par le destinataire, à savoir l'inquiétude. Pour ce faire, nous avons généralement recours aux actes commissifs (promissifs), soit la mise en disponibilité d'une ressource au profit du destinataire ou l'attribution d'un délai pour la remise d'un travail pratique. Il est toutefois à noter que nous demandons parfois explicitement au destinataire d'arrêter de s'inquiéter tout en lui fournissant une information complémentaire, comme dans le deuxième exemple. De plus, dans certains cas, ces marques de réconfort peuvent être explicitement associées à :

1) des actes commissifs :

- « Ne vous inquiétez pas, la séance de ce soir sera enregistrée et disponible pour un visionnement dès qu'elle sera terminée. » [2.1.3 *Empathie* et 2.2.1 *mise en disponibilité d'une ressource au profit du destinataire*]
- « Je comprends tout à fait que cette période de la session est chargée pour tout le monde. Je vais donc dès maintenant vous octroyer une dérogation dans le système informatique jusqu'à mercredi soir. » [2.1.3 *Empathie* et 2.2.2 *Délai accordé pour la remise d'un travail pratique*]

2) des actes directifs :

- En espérant le tout un peu moins confus, je vous encourage à m'écrire de nouveau si vous avez une question. [2.1.7 *Vœux* et 2.3.4 *Invitation*]
- Sachez que je suis très heureuse que vous fassiez partie du groupe de nouveau et que vous preniez le temps de me partager vos interrogations. Je vous encourage fortement à récidiver. [2.1.8 *Émotions positives (joie/enthousiasme)* ; 2.1.1 *Appréciation de l'Autre* et 2.3.4 *Invitation*]
- Merci de me tenir au courant et bon courage [2.1.5 *Remerciements* ; 2.3.7 *Requête* ; 2.1.7 *Vœu*]

Dans le premier groupe d'exemples, on remarque encore une fois que l'empathie est le moteur qui guide la réalisation de l'acte commissif (ou promissif), que ce soit de mettre à disposition une ressource au profit du groupe ou d'accorder un délai au destinataire pour la remise d'un travail. Les deux premiers exemples illustrent la présence

de l'agencement des invitations à des marques de liance comme les vœux, les émotions positives, les remerciements et autres à travers le corpus. Le dernier illustre également les croisements entre vœux et remerciements qui ont été identifiés à plusieurs reprises à travers les artefacts écrits analysés. Il est également à préciser que les actes directifs accompagnés d'émoticônes sont récurrents à travers notre corpus.

En somme, nous constatons que les marques diaphoniques proposent une certaine structure récurrente, soit la reprise du discours de manière directe ou indirecte afin de manifester à l'autre que nous avons bien entendu sa question ou son besoin ainsi que l'ajout de marques d'empathie pour rassurer le destinataire en complémentarité cette reprise. La logique derrière le dialogue pédagogique place ici les marques d'empathie au premier rang pour s'assurer d'une relation humaine et conviviale entre les partis.

La prochaine section aura pour but de proposer des pistes de régulation professionnelle en ce qui a trait à l'usage de marques de reliance sociale à travers le discours écrit asynchrone selon la portée du message et la situation de communication dans laquelle nous nous retrouvons.

#### 4. PISTES DE RÉGULATION PROFESSIONNELLE

Nous prenons conscience à la lumière de l'analyse des marques de reliance sociale que nous retrouvons au sein de notre corpus que plusieurs agencements relevés sont avant tout intuitifs. Les constats et les hypothèses présentés dans la section précédente, qui sont apparus spontanément durant notre exercice de codage, ont pu être étayés par les résultats de nos requêtes d'encodage matriciel. Ceci nous amène à croire que le soutien socioaffectif est avant tout une chose qui se ressent avant d'être un objet à rationaliser. Son caractère intuitif nous amène également à nous interroger sur la notion de préméditation y étant associée : est-ce possible de préméditer une intervention à caractère socioaffectif sans que notre intervention n'en perde de son authenticité ? Cette question demeure donc en

suspens à la suite de la présentation de nos résultats. Par ailleurs, certaines récurrences au sein des agencements peuvent effectivement être observées selon la situation de communication asynchrone à l'étude. Enfin, nous avons pris conscience de leur diversité et de la manière dont nous agençons certaines marques de reliance sociale en fonction de nos intentions pédagogiques.

Nous présentons dans cette section quelques pistes de régulation professionnelle proposées à partir de nos résultats de recherche. Ainsi, à la manière de Cros, Lafortune et Morisse (2009), nous identifions des ajustements potentiels associés à l'action accomplie ou à la réaction du sujet par rapport à une situation (régulation de l'enseignement), en l'occurrence de l'utilisation que nous faisons des marques de reliance sociale à travers notre discours écrit asynchrone, qui correspond à notre troisième objectif spécifique de recherche. Rappelons que celui-ci est de déterminer des pistes de régulation en réponse aux constats émergents du bilan critique des marques de liance et d'alliance répertoriées à travers nos interventions écrites asynchrones en FOAD de manière à améliorer la qualité du soutien socioaffectif offert aux personnes étudiantes. Ces pistes de régulation sont proposées pour les quatre situations de communication asynchrone que nous avons étudiées. Bref, la prochaine sous-section traite des pistes de régulation propres aux échanges qui ont lieu par courriels.

#### **4.1 Courriels**

En ce qui concerne la manifestation de marques de reliance sociale qui ont lieu à travers nos échanges par courriels avec les personnes étudiantes, nous constatons que nous avons des tendances à proposer un plus grand nombre de marques de liance que dans les autres situations de communication asynchrone. La prédominance de la portée individuelle de nos interventions nous amène à croire que la plupart des marques d'aménité se manifestent dans le cadre de conversations privées entre deux individus. Nous constatons également que l'empathie semble être un dénominateur commun qui s'agence à plusieurs

marques de liance. Les émoticônes sont aussi souvent observées en complémentarité avec d'autres marques de reliance, car elles sont utilisées pour remplacer les expressions faciales et les gestes ou pour compenser l'absence de canal non verbal (Aguert, Marcoccia, Atifi, Gauducheau et Laval, 2012). L'usage de ceux-ci est récurrent et diversifié, que ce soit à travers des anecdotes, des blagues, des conseils, des avertissements, des tentatives de réconfort ou autres. Malgré tout, nous constatons que deux émoticônes seulement sont employées : le clin d'œil ;) et le sourire ☺. Nous envisageons en guise de pistes de régulation d'intégrer un plus large éventail d'émoticônes à nos interventions à la manière de la palette disponible sur les téléphones intelligents ou par le biais d'applications telles que *Facebook Messenger*, *Twitter*, *Instagram* ou autres pour mieux couvrir toute la gamme d'émotions communiquées à l'écrit en mode asynchrone. Par contre, inversement, nous nous interrogeons sur la surabondance de l'usage d'émoticônes. Nous craignons que la présence fréquente des émoticônes puisse diminuer l'impact du message communiqué au destinataire. En contexte informel de communication (non instrumenté et non planifié<sup>36</sup>), comme dans le cadre de courriels, nous nous interrogeons également sur la place des émoticônes en comparaison à un contexte plus formel (instrumenté et planifié<sup>37</sup>), comme dans le cadre de consignes dans l'ENA. Nous pensons que l'adoption d'un équilibre est de mise, soit d'un usage contextualisé de celles-ci, notamment lorsque la formulation proposée comporte une ambiguïté en ce qui a trait au ton derrière notre message, pour s'assurer qu'il soit perçu adéquatement. Les chances sont que plusieurs malentendus pourraient être évités grâce à la complémentarité du texte et du symbole. Cette hypothèse serait à vérifier dans le cadre de recherches ultérieures.

Également, par le fait qu'une grande majorité des marques d'empathie communiquées par courriels sont combinées à la proposition de ressources en aide à l'apprentissage, nous constatons notre tendance à intervenir de manière proactive pour

---

<sup>36</sup> Emprunt au concept de l'évaluation formelle *et* informelle des apprentissages de Durand et Chouinard (2006).

<sup>37</sup> *Ibid.*

répondre aux besoins à la fois socioaffectifs et cognitifs des personnes étudiantes. C'est à la personne enseignante de [...] manifester de l'empathie à l'égard des étudiants, [d] » être en mesure de formuler des critiques tout en ménageant l'estime de soi, [de] faciliter l'expression des doutes. (Cosnefroy, 2012, p.116). En ce sens, nous nous questionnons à savoir si cette approche pédagogique bienveillante à visée proactive que nous adoptons, bien qu'elle témoigne d'un soutien socioaffectif à l'égard des personnes étudiantes, peut nuire à leur autonomie. Par exemple, le fait qu'aucune demande de délai quant à la remise d'évaluation n'a été refusée aux personnes étudiantes par souci d'empathie et d'équité pourrait avoir l'effet pervers que les personnes étudiantes accordent une moins grande importance aux dates fixes initialement proposées, sachant qu'elles obtiendront facilement un délai. Par ailleurs, si nos interventions pédagogiques à visée proactive sont trop fréquentes, laisseront-elles suffisamment de place aux personnes étudiantes pour exprimer leurs doutes ? En ce sens, nous nous interrogeons à savoir si cette tendance empathique pourrait influencer l'autonomie des personnes étudiantes. Nous croyons peut-être que plus de fermeté en amont dans l'élaboration des consignes nous permettrait de mieux établir nos limites sans nuire au lien socioaffectif entretenu avec les personnes étudiantes.

Aussi, le fait que certaines ressources pédagogiques qui sont proposées par courriels aux personnes étudiantes ne soient pas systématiquement reprises dans des publications collectives rend l'expérience d'accompagnement à distance différente pour chaque personne étudiante. Nous suggérons en réponse à cet enjeu que le courriel soit réservé exclusivement à la gestion de cas personnels et qu'aucune matière ne soit donnée par courriels pour éviter le dédoublement du travail et pour favoriser l'utilisation des outils TIC qui ont une portée collective comme le forum. Nous augmentons ainsi les chances que des échanges soient réalisés en rapport à la question posée par un individu. Nul besoin de préciser de qui vient la question si ledit individu désire garder l'anonymat. Enfin, en ce qui concerne les ouvertures et clôtures connotées, nous souhaitons poursuivre l'intégration d'actes directifs à ceux-ci de manière à encourager le destinataire à s'engager dans une action au profit du groupe. Nous jugeons qu'il s'agit d'un point positif à conserver.

La prochaine section présente les pistes de régulation proposées dans le cadre de forums.

## **4.2 Forums**

Nous avons remarqué que les marques de liance répertoriées à travers les différentes situations de communication, dont les forums (annonces, questions et mises à l'épreuve) diffèrent en fonction de l'intention pédagogique qu'ils sous-tendent (ex. s'informer, partager un questionnement, s'exercer à l'application d'un contenu d'apprentissage, etc.). Par exemple, nous constatons que les réponses que nous avons données aux questions posées par les personnes étudiantes sur le forum prévu à cet effet contiennent moins de marques de liance que les échanges par courriels, ce qui pourrait en partie s'expliquer par le fait que celles-ci soient visibles par l'ensemble du groupe. Comme le suggèrent Aguer, Marcoccia, Atifi, Gauducheau et Laval (2012), le forum est public et polylogal ce qui amène toute personne à pouvoir lire les publications qui s'y trouvent et répondre à celles-ci. Ainsi, par souci d'égalité, nous semblons demeurer plus neutre dans ce contexte lorsque nous nous sentons potentiellement observée par d'autres membres du groupe.

Sur les plans organisationnel et pédagogique, nous dénotons que les publications réalisées sur le forum d'annonces sont en quasi-totalité réservées au déroulement des activités d'apprentissage de la semaine et sont moins orientées vers la mise en disponibilité de ressources en aide à l'apprentissage. En comparaison, les forums des questions et des personnes étudiantes ne présentent que des réponses aux publications de celles-ci alors que les forums de mise à l'épreuve sont des évaluations formatives à réaliser. Ainsi, nous nous interrogeons sur la pertinence de créer un lieu de mise en disponibilité de ressources pédagogiques complémentaires de manière informelle qui serait consacré aux découvertes pédagogiques avec lesquelles nous pourrions faire des liens durant les séances synchrones et que nous pourrions présenter de manière authentique, soit en tissant des liens entre ladite



ressource et la vie quotidienne ou avec la pratique professionnelle des membres de la CoI. Il s'agirait d'une manière de spécialiser l'intention de communication derrière chacun des forums. Notre intention pédagogique détermine le choix des ressources pédagogiques à offrir aux personnes étudiantes selon le contenu à enseigner et l'objectif de formation. Par contre, certaines ressources synchrones sont plus interactives que d'autres et impliquent un plus grand investissement de temps de notre part. L'interactivité permet néanmoins de favoriser la cohésion de groupe (ex. nombre et fréquence des interactions) (Collin, 2010). Ainsi, la proposition d'une mise à l'épreuve (évaluation formative) sous forme de forum ou l'ajout d'une séance d'enrichissement impliquent un plus grand degré d'interaction humaine que le fait de fournir un document PDF ou un hyperlien en réponse. Il convient également de souligner que les personnes étudiantes seraient ouvertes à recevoir des rétroactions de la part de leurs pairs (Horman, 2005). Même si l'étude se déroulait entre autres dans le cadre de wikis, nous jugeons qu'il pourrait être pertinent d'exploiter la collaboration entre les personnes étudiantes en revoyant le design pédagogique de certaines activités d'apprentissage et l'utilisation que nous faisons des ressources numériques mises à notre disposition dans l'ENA (comme le forum) pour favoriser l'interactivité du dispositif de formation médiatisée.

Enfin, nous croyons que les annonces sur les forums ont un caractère rassembleur étant donné la portée collective de la majorité des publications recensées. Ce faisant, nous émettons l'hypothèse que l'emploi de la première personne du singulier ou du pluriel pour communiquer au sein de forums pourrait favoriser la création d'un climat de confiance, d'égalité et de respect mutuel au sein d'une CAL. Cependant, si des commentaires, des pensées du jour ou des petites précisions (une ou deux courtes phrases tout au plus) doivent être publiés, ceux-ci pourraient l'être directement sur l'interface de l'ENA dans un fil d'actualité plutôt que dans une publication officielle sur un forum. D'autant plus que les personnes étudiantes qui ne consultent pas les forums verront obligatoirement ces précisions sur la page d'accueil de l'ENA, ce qui aide à sa visibilité.

En somme, les forums nous contraignent à utiliser l'écrit pour échanger avec nos interlocuteurs (*Ibid.*). Par contre, « d'autres limitations sont envisageables telles que des limitations de la longueur du texte, l'impossibilité d'insérer des images dans le texte, etc. » (*Ibid.*, p.64) Il convient de rappeler que le forum doit avoir un caractère conversationnel avant tout et ne représente en aucun cas des échanges de longs monologues. Malheureusement, dans notre cas, nous jugeons parfois être à mi-chemin entre le dialogue et le monologue compte tenu de l'ampleur de nos interventions et leur ponctualité dans le cas des forums de mise à l'épreuve au sein duquel nous fournissons le raisonnement grammatical à la fin de la semaine et nous répondons souvent à toutes les publications en même temps (le week-end) et non pas au fur et à la mesure. En ce sens, la facilitation des échanges au moyen d'interventions plus courtes et plus fréquentes pourrait être envisagée de manière à faciliter le développement du lien de confiance entre nous et les personnes étudiantes.

Dans la prochaine section, nous abordons les pistes de régulation associées aux marques de reliance proposées à travers les consignes dans l'ENA.

### **4.3 Consignes dans l'ENA**

La constatation du petit nombre, voire la quasi-absence de marques de liance au sein des consignes mises à disposition des personnes étudiantes dans l'ENA (soit à même la plateforme Moodle), nous amène à penser qu'elles pourraient en comporter davantage. L'idée d'éviter les informations superflues à travers les consignes explique entre autres la prévalence des actes directifs au sein de l'ENA. Il serait toutefois pertinent selon nous d'ajouter des encouragements à visée proactive à la fin des consignes. Sur le plan pronominal, nous croyons que la troisième personne du singulier est à éviter, car elle évoque la neutralité. L'usage de la deuxième personne au minimum suggère que chaque individu du groupe a la même tâche à réaliser, ce qui lui fait un lien commun à partir duquel bâtir une relation à distance.

Enfin, les consignes dans l'ENA sont intégralement à visée collective. Toutefois, certaines consignes complémentaires sont données par courriels ou sur les forums à la suite de questions posées par les personnes étudiantes, qui sont tantôt à portée individuelle, tantôt collective. Bien que nous insistions sur l'importance du bénéfice que peuvent retirer les autres personnes étudiantes des réponses données à celles-ci, nous constatons la tendance chez certaines personnes à ne jamais communiquer à l'aide des outils TIC ayant une portée collective, soit qui permettent de s'adresser simultanément à toutes et tous.

Bref, les pistes retenues sont l'ajout d'encouragements (visée proactive) à travers les informations générales et les consignes disponibles dans l'ENA et l'utilisation de la deuxième personne du pluriel pour s'adresser au groupe à travers celles-ci de manière à potentiellement favoriser le développement d'un sentiment de cohésion de groupe. Il est également à noter que le recours à des vidéos préenregistrées dans l'ENA ainsi que la réalisation de rétroactions orales peuvent être des moyens de personnaliser la relation à distance en mode asynchrone en écartant l'écrit (Develotte et Mangenot, 2010). La prochaine section aborde les pistes de régulation associées aux rétroactions réalisées sur les travaux.

#### **4.4   Rétroactions sur les travaux pratiques**

Les rétroactions sur les travaux laissent davantage place à des actes directifs qu'à des actes commissifs ou des marques de liance, qu'il s'agisse de conseils prodigués, d'avertissements, de questions, de suggestions, de requêtes, etc. La connotation directive est quasiment omniprésente à travers les annotations (proposition d'explication, de diagnostic, de liens vers de la théorie, etc.) et permet d'encourager l'individu à s'engager dans une action en vue de réguler ses apprentissages.

Toutefois, cette tonalité directive a tendance à teinter l'ensemble de nos annotations sur les travaux, ce qui peut donner l'impression qu'on met l'accent surtout sur ce qui est à améliorer et qu'on prend moins le temps de relever ce qui est bon au travers du texte. Nos encouragements sont surtout présents à travers les commentaires de la grille d'évaluation ainsi que dans les commentaires généraux à la fin de celle-ci. La structure de ces commentaires généraux comporte des marques de liance qui sont récurrentes d'une copie à l'autre, mais dont les épithètes sont modifiées en fonction de la qualité du travail versus les types d'erreurs réalisés. Ainsi, nous soulignons tout de même certains bons coups dans les faits, bien que nous puissions le faire davantage à travers le corps du texte lorsque le cas s'y prête.

Notons également notre tendance à utiliser les questions pour faire réfléchir les personnes étudiantes sur les cas grammaticaux. Par contre, nous observons aussi que nous leur donnons souvent la réponse après avoir posé une question rhétorique, ce qui les empêche de faire les démarches pour trouver leurs propres réponses. Bien qu'il soit recommandé de réaliser des rétroactions élaborées sur les produits ou les démarches des personnes étudiantes qui leur fournissent des informations significatives pouvant les amener à modifier leurs processus cognitifs (Perrenoud, 1997), nous nous interrogeons à savoir si les explications correctives contreviennent au développement de leur autonomie. En obtenant d'emblée l'information qui explique leur erreur, elles ne sont pas amenées à modifier ou à adapter leurs schèmes mentaux de manière autonome. Il conviendrait de bien connaître le niveau d'autonomie des personnes étudiantes pour éclairer cette question, ce qui n'est pas l'objet de notre recherche.

Enfin, bien certainement, la portée individuelle des rétroactions fait en sorte que les individus ne peuvent pas bénéficier des rétroactions détaillées données sur les travaux de leurs pairs. En ce sens, il pourrait être intéressant de produire une synthèse des cas problématiques les plus fréquents relevés à travers les travaux et les rétroactions données

sous forme de tableau pour en faire un tremplin d'apprentissage à partager à l'échelle collective, soit de l'entièreté du groupe.

En somme, plusieurs pistes de régulation de nos pratiques professionnelles ont émergé de nos résultats de recherche, et ce, en fonction de chacune des situations de communication asynchrone étudiée. La facilitation des échanges sur les forums par la réalisation d'interventions plus fréquentes et moins monologiques ainsi que l'expression de notre affectivité à travers les encouragements à visée proactive dans l'ENA en sont deux exemples. Nous retenons notamment que l'usage des marques énonciatives de liance est essentiel à l'expression de notre soutien socioaffectif à distance, que ce soit pour combler l'absence de canal non verbal ou pour favoriser une communication ouverte et transparente au sein de la CoI.

Le prochain chapitre a comme objectif d'engager une discussion entourant nos résultats de recherche en les confrontant à des données empiriques d'autres recherches traitant de la démonstration d'un soutien socioaffectif en FOAD.

## **CINQUIÈME CHAPITRE**

### **DISCUSSION DES RÉSULTATS**

Dans le cadre du présent chapitre, nous discutons des résultats de notre recherche et nous les confrontons à certaines données de recherches empiriques portant notamment sur la manifestation d'un soutien affectif à distance, que ce soit en mode synchrone ou asynchrone (Quintin, 2008, Quintin et Masperi, 2010, Dussarps, 2010, Garrison, 2007). Cette démarche comparative nous a permis d'appréhender la réalité complexe que représente la manifestation asynchrone du soutien affectif offert par la personne enseignante aux personnes étudiantes en FOAD, ce qui est également le but théorique derrière ces recherches. Par conséquent, nous considérons que les cadres sélectionnés sont utiles pour nourrir notre réflexion et pour comparer certaines tendances observées relativement aux marques de reliance relevées sur les plans qualitatif et quantitatif. Nous prenons toutefois en considération le fait que les contextes d'expérimentation ainsi que les réalités des milieux d'expérimentation comportent trop de différences pour que les portraits quantitatifs soient comparés tels quels. Nous nous gardons donc une réserve quant aux résultats de notre processus de confrontation des données à ce point-ci.

Les cinq thématiques que nous aborderons dans le but de mieux saisir les enjeux derrière notre objet de recherche et de raffiner nos pistes de régulation en réponse aux constats émergents du bilan critique des marques de liance et d'alliance répertoriées à travers nos interventions écrites asynchrones en FOAD sont les suivantes : a) les méthodes d'intervention tutorale derrière l'usage de marques de reliance sociale ; b) les intentions pédagogiques derrière l'usage des marques de reliance sociale ; c) la compensation de la distance et de l'absence du non-verbal en mode asynchrone par l'usage de paroles bienveillantes et d'émoticônes ; d) la présence d'actes directifs au sein des rétroactions sur les travaux pour favoriser la régulation de l'apprentissage ; e) l'utilisation des marques d'alliance pour manifester une présence enseignante et une présence cognitive à distance.

Nous commençons par aborder la présence des marques émergentes de reliance sociale à travers notre corpus en comparant les principales catégories socioaffectives relevées par Quintin (2008) au sein d'interventions réalisées dans un contexte d'accompagnement tutoral, plus spécifiquement dans le cadre d'une formation collective via Internet, à nos catégories émergentes de marques de reliance sociale dans la section suivante.

## 1. MARQUES ÉNONCIATIVES DE RELIANCE SOCIALE : USAGES ET TENDANCES

Nous souhaitons d'abord comparer sur le plan quantitatif les principales marques énonciatives de reliance sociale qui se dégagent de nos résultats à celles qui émanent des résultats de recherche de Quintin et Masperi (2010). Pour commencer, en ce qui a trait aux marques d'alliance identifiées au sein de la recherche de Quintin et Masperi (2010), celles-ci sont composées à 56 % d'actes commissifs (n=1533) et à 44 % d'actes directifs (n=1208). En comparaison, à plus petite échelle, 31 % des marques d'alliance recensées au sein de notre corpus sont des actes commissifs (n=111), alors que les actes directifs constituent 69 % de l'ensemble (n=356). Ainsi les actes commissifs ont été observés moins fréquemment dans notre échantillon que dans celui de Quintin et Masperi (2010). Nous expliquons entre autres cette différence par le fait que le contexte d'intervention pédagogique dans lequel notre collecte de données a été réalisée est différent de celui d'un contexte de communication entre des pairs d'une même équipe de travail, comme c'est le cas dans la recherche de Quintin et Masperi (2010). Dans notre contexte de recherche, la dimension collaborative de l'apprentissage, que nous considérons comme une avenue pédagogique à explorer pour faciliter la collaboration entre les membres d'une communauté d'apprentissage (Depover, Karsenti et Komis, 2007 ; Loisier, 2014), laisse place à une approche pédagogique de type tutorale, comme la décrit Creuzé (2010). Le cas échéant, nous avons par exemple souvent recours à des actes directifs pour guider les personnes étudiantes dans l'apprentissage à distance. Cet accompagnement nous amène à

guider leurs interactions avec le contenu didactique au moyen d'actes directifs, mais également leurs interactions sociales au sein de l'ENA en nous engageant à l'aide d'actes commissifs à proposer des activités qui offrent la possibilité de communiquer entre eux, comme le forum. Bref, étant donné que le cadre du cours offre une grande autonomie aux personnes étudiantes, à l'exception des séances synchrones qui sont prévues hebdomadairement, nous considérons mettre de l'avant une approche tutorée (Creuzé, 2010) qui guide les interactions des personnes étudiantes avec le contenu d'apprentissage, notamment par l'utilisation d'invitations (19,4 % des actes directifs recensés) et d'amorces pédagogiques ou organisationnelles (17,7 %). Il convient également de souligner la présence de rectifications ou erreurs soulevées (18 %) et de conseils (14 %) au sein des rétroactions sur les travaux pour amener les personnes étudiantes à réguler leurs apprentissages.

Ensuite, en ce qui a trait aux marques de liance, les quatre marques les plus répandues parmi l'ensemble des marques de liance du corpus qui ressortent à travers les résultats de Quintin et Masperi (2010) sont les suivantes : 1) les émoticônes [41 %<sup>38</sup>] ; 2) l'ouverture et la clôture connotée [17,6 %<sup>39</sup>] ; 3) l'appréciation de l'Autre [13,7 %<sup>40</sup>] ; 4) la satisfaction [6,8 %<sup>41</sup>]. En comparaison avec les résultats de notre recherche, on observe à la fois des similitudes et des divergences sur le plan des marques de liance les plus répandues parmi l'ensemble de celles qui ont été identifiées au sein du corpus : 1) les ouvertures-clôtures expressives ou connotées [16,8 %<sup>42</sup>] ; 2) les marques d'empathie [14,9 %<sup>43</sup>] ; 3) les émoticônes [14,6 %<sup>44</sup>] ; 4) les remerciements expressifs [10,2 %<sup>45</sup>]. Il nous apparaît intéressant de constater que, dans les deux cas, bien que l'ordre d'importance diverge, les

---

<sup>38</sup>N= 976/2383

<sup>39</sup> N= 420/2383

<sup>40</sup> N= 327/2383

<sup>41</sup>N= 163/2383

<sup>42</sup> N= 61/363

<sup>43</sup> N= 54/363

<sup>44</sup> N= 53/363

<sup>45</sup> N= 37/363



émoticônes et les ouvertures ou clôtures connotées font partie des trois marques de liance les plus souvent utilisées lors d'une communication asynchrone, que ce soit entre les étudiants au sein d'une équipe de travail ou lorsqu'une personne enseignante communique avec une ou plusieurs personnes étudiantes en mode asynchrone. Le nombre total plus élevé d'émoticônes dans les résultats de recherche de Quintin et Masperi (2010) s'explique potentiellement par le fait que les personnes étudiantes étaient amenées à travailler en équipe et à interagir entre elles, ce qui offre plus d'occasions aux différents membres d'une même équipe d'intégrer des émoticônes à leurs envois asynchrones lorsqu'ils s'adressent à leurs pairs. Du côté de nos résultats de recherche, nous utilisons souvent les émoticônes à travers nos communications asynchrones comme le font les personnes étudiantes entre elles, malgré que nous soyons dans une relation de supériorité hiérarchique. Nous adoptons malgré nous la manière dont ils s'expriment entre elles à l'écrit en mode asynchrone, ce qui pourrait suggérer la création d'un certain lien de proximité sociale par l'usage des émoticônes, soit d'un code social partagé. De plus, la faible différence d'âge entre les personnes étudiantes à qui nous enseignons et nous-même pourrait expliquer cette moins grande barrière que nous avons à franchir pour rejoindre les personnes étudiantes sur les plans personnel et humain. Il est aussi intéressant de remarquer que les marques d'empathie sont présentes en moins grande proportion dans les données de Quintin et Masperi (2010) que dans notre corpus de données. Les personnes étudiantes sont parfois amenées à se confier à nous lorsqu'elles communiquent individuellement par courriels sur ce qu'elles vivent relativement aux difficultés d'apprentissage auxquelles elles font face ou encore des difficultés qu'elles rencontrent dans leur vie personnelle, ayant une incidence sur leur rendement académique ou sur leur engagement vis-à-vis du cours. Dans le cadre d'une équipe de travail, si l'un des membres vit une situation difficile, il est fort à parier que la modalité asynchrone ne sera pas celle qui prévaudra. Ce faisant, en réponse à ces situations vécues, qui sous-tendent souvent des émotions négatives, nous démontrons notre compréhension à l'écrit et communiquons des paroles réconfortantes au destinataire afin de l'aider à traverser son ou ses épreuves. Puis, les remerciements expressifs représentent la cinquième catégorie la plus récurrente dans les résultats de Quintin et Masperi (2010).

L'idée de remercier l'autre, c'est-à-dire d'accorder une valeur à un travail, à un comportement positif adopté, à un commentaire émis, à une idée proposée par un groupe de travail, d'un groupe-classe ou d'un individu semble aussi être un code communicationnel partagé socialement, ce qui peut expliquer la fréquence de son utilisation dans les deux contextes. Dans notre rôle de formatrice, l'usage de remerciements représente une manière de soutenir l'engagement dans leur cours en ligne en soulignant un geste appréciable posé par une personne étudiante.

Enfin, les marques diaphoniques présentes dans un tiers des interventions recensées dans le cadre de la recherche de Quintin et Masperi (2010) n'ont pas été dénombrées en aussi grand nombre au sein de notre corpus. D'abord, l'interpellation nominale n'a pas représenté un nœud d'analyse aussi significatif dans le cadre de notre recherche que pour celle de Quintin et Masperi (2010). Nous avons déjà abordé le rejet de cette marque dans la section 2.4 du présent chapitre. Rappelons toutefois que la relation asymétrique entre la personne étudiante et la personne enseignante favorise moins l'émergence de diminutifs de prénoms que celle qui unit deux personnes étudiantes au sein d'une équipe de travail. Par ailleurs, le caractère proactif de certaines de nos interventions amenait celles-ci à être réalisées en vue de guider, d'orienter un apprentissage à venir, ce qui pouvait amener les personnes étudiantes à obtenir des réponses à leurs questionnements sans avoir à les formuler. Toutefois, nous pourrions ultérieurement nous interroger à savoir si le fait d'anticiper les questionnements des personnes étudiantes et de fournir différentes ressources en amont de l'évaluation dans l'environnement numérique d'apprentissage pour répondre à ceux-ci limitait les interactions, donnant ainsi moins d'occasions d'intégrer des marques diaphoniques à travers le discours asynchrone pour partir de leurs conceptions erronées et ainsi faciliter la régulation des apprentissages. Enfin, les résultats de leur recherche montrent que « les équipes qui font preuve, dans leur discours, d'un engagement dans la tâche ont recours fréquemment à la fois aux commissifs, aux directifs et aux marques de diaphonie. » (Quintin et Masperi, 2010, paragr. 76). Dans le cadre de notre recherche, nous avons été amenée à nous allier aux personnes étudiantes en utilisant entre

autres des combinaisons d'actes commissifs, directifs et aux marques de diaphonie, bien que ces dernières soient moins récurrentes en termes de proportion que dans la recherche de Quintin et Masperi (2010). Cela nous permet de formuler une autre hypothèse, qui pourrait faire l'objet d'une recherche ultérieure, à savoir si l'engagement dans notre rôle d'accompagnatrice, que nous démontrons par l'usage de différentes marques d'alliance, aurait bel et bien favorisé l'engagement des personnes étudiantes par rapport à leur FOAD. Informellement, notre expérience en tant que personne formatrice nous a permis de constater que les personnes étudiantes avec lesquelles nous interagissions de manière ouverte et récurrente dans l'environnement numérique d'apprentissage ou par courriels participaient plus souvent aux séances de formation en mode synchrone offertes, aux activités d'apprentissage complémentaires proposées et qu'elles étaient plus présentes sur les forums de questions et de mise à l'épreuve. Ces observations expliquent la formulation de notre hypothèse : il est fort à parier que cette dynamique relationnelle influençait leur engagement dans le cadre du cours. Bref, cette piste mériterait donc d'être explorée plus en profondeur dans le cadre de recherches ultérieures.

La prochaine section a comme objectif de comparer le traitement des marques de reliance sociale observées au sein de notre corpus aux méthodes d'intervention tutorale de type socioaffectif de Quintin (2008) afin d'en faire émerger des similarités relativement aux modalités d'opérationnalisation de la présence sociale à distance en FOAD.

## 2. MÉTHODES D'INTERVENTION TUTORALE ET USAGE DE MARQUES DE RELIANCE SOCIALE

Les résultats de notre recherche, soit les différents agencements de marques de reliance sociale identifiées au sein de notre corpus de données entretiennent des liens sémantiques étroits avec la méthode d'intervention tutorale de type socioaffectif de Quintin (2008). Les résultats de recherche de Quintin (2008), dont l'objectif était de tester l'efficacité de cinq différentes méthodes d'intervention tutorale (proactive, réactive,

socioaffective, pédagogique, organisationnelle) sur la qualité des apprentissages réalisés et de l'engagement des personnes étudiantes en regard à ceux-ci, suggèrent que les approches de type socioaffectif et de type proactif sont susceptibles d'avoir un impact fort sur l'apprentissage, notamment sur le maintien d'un climat relationnel positif au sein du groupe afin de soutenir chacun des membres dans ses apprentissages et sur la valorisation individuelle ou collective de leurs réalisations (*Ibid.*). En tant que formatrice, il nous apparaît essentiel d'établir de bonnes bases communicationnelles dès le départ avec les personnes étudiantes à distance pour fournir un terrain fertile à l'épanouissement d'une relation pédagogique de qualité avec les personnes étudiantes en FOAD. Nous pensons que les modalités d'encadrement et d'accompagnement doivent être précisées d'emblée pour permettre le développement d'un lien de confiance entre les personnes étudiantes et nous. En procédant ainsi, dans un sens proactif, les questions, craintes et interrogations sont répondues dès le début du cours.

Lorsqu'on s'interroge plus spécifiquement sur les composantes de l'approche socioaffective, plusieurs liens peuvent être tissés entre celles-ci et les marques de reliance sociale répertoriées au sein de notre corpus de données. D'abord, on remarque que plusieurs de ces types de méthodes d'intervention tutorale peuvent être associés aux marques de liance étant donné que toutes deux se veulent des moyens de soigner notre rapport à l'autre. Dans les deux cas, l'expression d'une satisfaction marquée, d'une émotion positive ou négative, les marques d'humour, les encouragements ainsi que les excuses et les justifications sont utilisés pour se relier à l'autre, mais également dans une logique interventionniste pour favoriser l'établissement d'un climat social propice à l'apprentissage au sein de l'ENA. Par contre, la MiT de gestion relationnelle de Quintin (2008), qui représente un énoncé réactif par rapport à une émotion qui est communiquée, est plutôt liée dans notre codage aux concepts de manifestation d'empathie (compréhension et réconfort), mais également à la présentation d'excuses et de justifications. Le fait de n'avoir fait aucune différence entre les énoncés proactifs et réactifs dans notre codage explique que nous avons regroupé les éléments réactifs de gestion relationnelle avec ces

marques de liance d'empathie et d'excuses, car elles nous semblent toutes deux avoir des connotations réactives : on est empathique à l'égard d'une situation vécue par l'Autre et on s'excuse considérant une émotion négative qui nous est communiquée et dont nous sommes en partie totalement ou plus ou moins responsable. Ainsi, suivant cette logique, le fait de pouvoir exprimer ses émotions au moyen d'interventions tutorales contenant des marques énonciatives de reliance est une manifestation concrète de notre présence sociale à distance étant donné qu'il s'agit d'une expression directe d'affectivité en toute transparence de manière à renforcer les liens sociaux qui nous unissent aux personnes étudiantes. Nous nous projetons émotionnellement à travers le médium de communication que nous utilisons pour nous relier à l'Autre par l'usage de marques de liance de manière à faire ressortir notre humanité derrière le message que l'on envoie.

À l'inverse, on observe que certaines MiT proposées par Quintin (2008) ne retrouvent pas d'échos dans les marques de reliance que nous avons identifiées dans notre corpus de données. Par exemple, la digression n'a pas été considérée comme une marque de reliance dans le cadre de l'analyse de nos données. Elle est considérée comme « [...] l'initiation d'une discussion hors sujet de formation [de manière à contribuer] au développement d'une plus grande convivialité entre les intervenants et par là, au sentiment d'affiliation » (Bourdet, 2006 dans *Ibid.*, p.151). Nous considérons ne pas avoir eu l'occasion d'en apprendre davantage sur la vie personnelle des personnes étudiantes en mode asynchrone à l'exception du moment où cette vie entrerait en conflit avec certains aspects de leur formation (conflits familiaux, problèmes de santé, conciliation travail/études, etc.). De surcroît, les interventions réactives que nous avons recensées en réponse à ces situations étaient de l'ordre des manifestations d'empathie et de réconfort ainsi que des actes commissifs de mise à disposition de ressources pédagogiques ou de proposition de prolongation liée à la remise d'un travail. Ceci pourrait néanmoins témoigner que la relation de proximité n'avait pas atteint un niveau de convivialité permettant les échanges asynchrones « hors » sujet de formation », entre autres car le

contexte de formation ne proposait aucune activité collaborative obligatoire limitant ainsi les échanges formels entre les individus.

En ce qui a trait aux actes commissifs, on peut faire un lien partiel entre une de nos sous-catégorisations d'actes commissifs, soit la reconnaissance de notre rôle en tant que personne formatrice et la méthode d'intervention tutorale « rôle socioaffectif ». L'idée de reconnaître ouvertement notre rôle sous-entend le fait que nous nous engageons à réaliser les actions qui sont sous-entendues par celui-ci au profit de l'apprentissage du groupe ou d'une personne étudiante. Par contre, la catégorisation de Quintin (2008) classe les MiT (dont les rôles de la personne tuteure) selon leur dominante organisationnelle, sociale ou pédagogique. Nous n'avons pas été aussi loin dans notre catégorisation, ayant regroupé tous les rôles de différentes natures sous un même libellé (actes commissifs), que ce soit par exemple de son rôle de motivateur (socioaffectif), de son rôle de guide, d'animateur (organisationnel), de son rôle de pédagogue, d'évaluateur (pédagogique), etc., ce qui aurait gagné à préciser dans quelle mesure on tend davantage vers l'un ou l'autre de ces aspects à travers notre discours asynchrone. Nous reconnaissons toutefois que ces trois catégorisations font écho aux sous-catégorisations émergentes d'actes commissifs de « reconnaissance du rôle de la personne formatrice » :

- 1) soutien affectif et motivationnel tout au long du processus d'apprentissage (ex. 2.1.1 appréciation de l'Autre ; 2.1.3 empathie ; 2.1.5 remerciements ; 2.1.7 vœux ; 2.1.10 encouragements ; 2.1.11 excuses ; 2.1.12 humour, etc.) ;
- 2) information donnée quant au déroulement du cours et consignes pour la réalisation d'activités d'apprentissage et d'évaluation (ex. 2.2.2 délais/prolongation pour la remise de travaux ; 2.2.3 diagnostic et résolution de problèmes techniques ; 2.3.1 amorce pédagogique ou organisationnelle ; 2.3.3 consignes) ;
- 3) communication d'information et réalisation d'interventions en soutien à l'apprentissage (ex. 2.3.1 amorce pédagogique ou organisationnelle ; 2.3.2 conseils prodigués ; 2.3.4 invitation ; 2.3.5 questions ; 2.3.6 rectifications ; 2.3.7 requêtes).

Il est toutefois à noter que la manière dont on s'adresse à l'autre pour lui offrir notre soutien fait partie d'une catégorie à part entière dans le cadre de Quintin (2008), soit l'offre de soutien, qui se différencie également des actes commissifs de reconnaissance du rôle de la personne formatrice dans nos résultats de recherche. En fait, nous considérons que de préciser la nature du soutien socioaffectif offert aux personnes étudiantes en début de cours ne veut pas nécessairement dire que nous possédons la capacité d'opérationnaliser celui-ci à court, moyen ou long termes à l'écrit en mode asynchrone tout au long de celui-ci. Nous entrevoyons toutefois une complémentarité entre ce que ces marques dépeignent : il est logique de clarifier notre rôle auprès des personnes étudiantes pour ensuite justifier nos interventions pédagogiques à distance en fonction de celui-ci. En se basant sur l'exemple donné par Quintin (2008), on constate que l'offre de soutien est présentée sous forme d'acte directif, soit sous forme d'invitation directe de la personne étudiante, par exemple, à les solliciter au besoin pour obtenir de l'information. Nous nous questionnons toutefois quant au caractère exclusivement socioaffectif de cette MiT, car nous jugeons qu'il est possible de fournir un soutien sur le plan cognitif, organisationnel ou socioaffectif selon les besoins des personnes étudiantes, bien que ce libellé ne soit pas repris explicitement dans les autres sous-catégorisations de MiT (pédagogique et organisationnelle) (Quintin, 2008).

En ce qui a trait aux actes directifs, nous pouvons faire des liens entre ceux-ci et la sous-catégorie de MiT Sollicitation à participer (Quintin, 2008), de type socioaffectif, qui nous amène littéralement à solliciter la participation d'un ou de plusieurs étudiants à une activité d'apprentissage. Les sous-catégorisations d'actes directifs identifiés, soit les amorces pédagogiques ou organisationnelles (2.3.1), les invitations (2.3.4) et les requêtes (2.3.7) renvoient entre autres à cette notion de participation. En l'occurrence, on peut dicter le déroulement attendu des activités dans le cadre d'une annonce sur un forum, ce que nous considérons comme une amorce pédagogique. Nous pouvons aussi inviter directement les personnes étudiantes à participer à une activité ou encore on peut leur demander explicitement de participer à une activité mise à disposition à leur attention, soit des activités de remédiation en vue de favoriser la régulation des apprentissages. Enfin,

soulignons que les consignes semblent se retrouver à la fois dans les méthodes d'intervention tutorale de type pédagogique (consignes, objectifs et critères d'évaluation) et comme sous-catégorisation d'actes directifs dans notre corpus de données (2.3.3 consignes). En fait, l'analyse de contenu réalisée à partir de l'ensemble des messages déposés par les tuteurs à l'occasion du suivi réactif indique que près d'un quart du total des interventions de type socioaffectif, pédagogique ou organisationnel est destinée à apporter des précisions sur les objectifs se cachant derrière les activités d'apprentissage et sur les critères d'évaluation. Cela renvoie à nos actes directifs nous amenant à donner des consignes qui ciblent exclusivement l'information donnée sur les tâches d'évaluation, et ce, quelle que soit leur fonction (formative ou sommative/certificative) afin de favoriser l'atteinte des cibles d'apprentissage (objectifs d'apprentissage ou compétences à développer).

En terminant, nous souhaitons aborder brièvement le sentiment d'appartenance qui est une sous-catégorisation de la MiT socioaffective de Quintin (2008) associé à un partage de références identitaires, à l'entraide, à la confiance, mais aussi à l'usage de la première personne du pluriel (nous = je+vous / nous = je+tu). Du point de vue de la personne enseignante, il s'agit de son sentiment d'appartenance à l'égard du groupe de personnes étudiantes avec qui il entretient des relations pédagogiques à distance en mode asynchrone. Par exemple, ces quelques interventions dans le cadre desquelles nous faisons directement référence à la vie quotidienne de tout un chacun pour les interpeller et les inciter à s'engager dans une action au profit de leur apprentissage, bien qu'étant peu nombreuses dans le cadre de la présente collecte de données, ont inspiré, dans le cadre d'une session de cours ultérieure (Hiver 2017), l'ajout d'un forum de découvertes à partager au sein duquel nous tentions par chacune de nos publications de développer le sentiment d'appartenance au groupe tout en proposant un contenu pertinent sur le plan pédagogique. Voici quelques exemples :



Tableau 16  
Exemples d'interventions pédagogiques pour favoriser le sentiment d'appartenance au groupe

<b>Caractéristiques du sentiment d'appartenance</b>	<b>Exemples</b>	<b>Ressources pédagogiques électroniques proposées</b>
<b>Référence au quotidien</b>	Pour rentabiliser le temps d'attente chez le garagiste, chez le coiffeur, etc.	Proposition de jeux pédagogiques interactifs accessibles par le biais d'un site Web à partir de n'importe quel appareil.
<b>Référence aux jeux de hasard</b>	Pour réaliser une révision de la matière abordée dans un module d'apprentissage ciblé (en prévision ou non d'une évaluation sommative).	Proposition d'un jeu pédagogique sous forme de loterie vidéo qui nous amène à répondre à des questions de compréhension et d'application des connaissances.
<b>Référence à une difficulté personnelle avec la féminisation des noms à l'oral</b>	Pour corriger les défauts langagiers qui nous agacent.	Proposition d'une ou de plusieurs références électroniques en réponse à une difficulté

Pour Jézégou (2010), l'expression d'anecdotes personnelles ainsi que d'un sens de l'humour représente des indicateurs de la présence sociale au sein d'une CoI qui renvoie à la manifestation de réactions affectives. La prochaine section a comme objectif de traiter de l'usage des marques de reliance selon le rôle joué par la personne enseignante au sein de la CoI.

### 3. USAGE DE MARQUES DE RELIANCE SOCIALE ET CONTEXTES COMMUNICATIONNELS

Non seulement l'intention pédagogique (ex. informer, communiquer, évaluer, etc.) derrière la mise en disponibilité d'outils communicationnels détermine les usages qui seront faits de ceux-ci (Henri et Lundgren-Cayrol, 2011), mais elle semble conditionner

notre choix de marques énonciatives de reliance sociale qui s'intègrent à nos échanges asynchrones. Par exemple, les courriels contiennent surtout des marques de liance parce qu'elles servent souvent à la gestion de cas personnels en individuel. Pour Dieumegard et *al.*, (2005) dans Charlier et Lerner-Sei (2011), «la distance spatiale et le caractère asynchrone de la relation ont pour conséquence d'être compensés par une individualisation de l'accompagnement qui se traduit essentiellement sur le plan temporel.» (p.428) La majorité des paroles bienveillantes que nous avons communiquées aux personnes étudiantes l'ont été par courriels en mode asynchrone, ce que nous inscrivons dans un processus de médiation relationnelle individuelle, qui comme le mentionnent Charlier, Deschryver et Peraya, (2006), favorise le développement du lien de confiance entre les individus en privé. Les forums renferment à la fois des paroles bienveillantes, mais également beaucoup d'actes commissifs et directifs parce que ceux-ci poursuivent des intentions pédagogiques divergentes. Par exemple, les forums de mises à l'épreuve contiennent principalement des actes directifs étant donné qu'ils proposent des rétroactions élaborées aux personnes étudiantes sur le contenu de leurs interventions prenant la forme de conseils, de questionnements ou de requêtes par rapport à une tâche formative réalisée ; les annonces contiennent majoritairement des actes commissifs, étant donné qu'elles évoquent ce que la personne enseignante s'engage à mettre à disposition des personnes étudiantes durant la prochaine semaine pour les amener à s'engager dans une action au profit du groupe (ex. participation à une mise à l'épreuve ou réalisation de commentaires sur des extraits de textes publiés par des pairs), mais surtout au profit de leur propre apprentissage ; les forums de questions des personnes étudiantes renferment à la fois plusieurs marques de liance et d'alliance. Nous sommes amenée par le biais de ceux-ci à rassurer les personnes étudiantes par rapport à une inquiétude, à répondre à un questionnement ou à proposer une ressource ou une activité d'enrichissement en réponse à ce dernier. Pour leur part, les informations disponibles dans l'ENA comportent surtout des actes directifs, car ceux-ci nous amènent à préciser des consignes relativement à la réalisation de différentes activités d'apprentissage tandis que les rétros sur les travaux contiennent principalement des actes directifs, car elles constituent des conseils, des

questionnements, des rectifications (explications correctives), des demandes d'amélioration qui amèneront la personne à s'engager dans une action au profit de lui-même, soit dans l'espoir de l'amener à réguler ses apprentissages. Bref, ces marques de liance pourraient être représentées comme un axe communicationnel transversal étant donné qu'elles peuvent être combinées autant à des actes commissifs que directifs selon le contexte de manière à soigner la qualité de la relation pédagogique entretenue avec les personnes étudiantes (ex. encouragement des personnes étudiantes, démonstrations d'empathie, témoignage d'appréciation de l'Autre, remerciements, excuses, etc.).

En somme, nous remarquons des combinaisons de marques de reliance recensées en fonction de l'intention pédagogique derrière les interventions asynchrones que nous avons réalisées, et ce, selon le médium technologique utilisé pour les communiquer et la portée des messages. Les messages à portée individuelle contiennent plus de marques de liance et d'actes commissifs, alors que les consignes disponibles dans l'ENA et les rétroactions sur les travaux contiennent plus d'actes directifs, étant donné leur nature respectivement proactive et rétroactive. Les uns sont des lignes directrices en vue de réaliser une tâche d'apprentissage et les autres sont des informations données en réaction à un bon coup ou à une erreur commise.

La prochaine section a comme but de proposer des pistes de réflexion pour compenser l'absence de la dimension non verbale qu'on retrouve au sein des situations de communication en présentiel ou synchrone grâce aux outils de Web-conférence.

#### 4. REPRÉSENTATION DU LANGAGE NON VERBAL EN MODE ASYNCHRONE

L'asynchronie des échanges écrits complexifie la dynamique communicationnelle entre les agents humains d'un même dispositif de formation à distance, car elle en délaisse la dimension non verbale (ton, attitude, gestuelle) (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001 ;

Paquelin et Dussarps, 2014). Nous reconnaissons par exemple que « la présence sociale ne s'exprime que faiblement dans un forum électronique » considérant entre autres l'absence d'indices paraverbaux comme le soulignent Henri et Lundgren-Cayrol (2001). Nous pensons malgré tout à la lumière de nos observations que cette dernière peut quand même être minimalement évoquée par l'usage d'émoticônes ou encore par l'utilisation d'un vocabulaire connoté, inclusif et épistémologiquement caressant. De ce fait, l'usage des émoticônes peut par exemple aider un individu à interpréter des marques d'humour (Aguert, Marcoccia, Atifi, et Laval, 2012), ce qui s'est avéré à l'échelle de l'ensemble de notre corpus, au sein duquel les marques d'humour étaient accompagnées systématiquement d'un ou de plusieurs émoticônes. Comme le proposent Quintin et Masperi (2010), les émoticônes sont utilisées pour « à la fois soutenir la dimension émotionnelle d'un acte expressif écrit et asynchrone et "adoucir" un énoncé à but illocutoire directif. » (p.9) Cela expliquerait potentiellement pourquoi ceux-ci représentent 14,6 % des marques de liance recensées dans notre corpus et pourquoi ils ont été identifiés en combinaison avec plusieurs marques d'alliance, que ce soit des actes commissifs, directifs ou avec plusieurs autres marques de liance (marques d'empathie, remerciements, appréciation de l'Autre, satisfaction, émotions positives ou négatives, etc.) de manière à appuyer le propos par un symbole exprimant une émotion, à défaut de pouvoir le faire en présence.

Par ailleurs, bien que l'asynchronisme entraîne bel et bien une rupture spatio-temporelle sur le plan communicationnel, qui peut être exacerbée par le délaissement de toute « [...] la dimension non verbale et du paradigme pédagogique retenu qui exprime une intention communicationnelle plus ou moins interactive. » (Paquelin, 2014, p.1), nous pensons que l'utilisation d'un vocabulaire épistémologiquement caressant amène une dimension humaine au propos malgré le fait que les interlocuteurs ne se trouvent pas face à face. La présence d'actes bienveillants, qui permettent de soigner notre rapport à l'autre, d'actes directifs qui permettent de soutenir, de conseiller et d'encadrer les personnes étudiantes à distance et d'actes commissifs, qui témoignent des actions que nous nous

engageons à réaliser pour favoriser la réussite d'autrui, représentent différentes manières de manifester que nous sommes présente sur les plans social, cognitif et pédagogique pour elles à distance. En ce sens, cette désynchronisation qui est présentée comme limitative sur le plan de l'établissement d'une relation pédagogique à distance et sur le plan spatial (Charrier et Lerner-Sei, 2011 ; Peraya, 2011) pourrait expliquer notre tendance à vouloir ajouter des marques de liance à travers notre discours pour créer un lien affectif avec les personnes étudiantes à distance, et ce, en individuel.

En somme, l'émoticône utilisée en remplacement du langage non verbal adjoint de tout acte épistémologiquement caressant nous permet de laisser transparaître notre humanité derrière l'écran, ce qui évoque la perception de présence sociale à distance. Il s'agit de moyens concrets, en laissant transparaître nos émotions, ce qui représente un des indicateurs de ce type de présence proposé par Garrison et *al.* (2007 ; 2017).

La prochaine section se penche sur la valeur réactive des actes directifs retrouvés au sein des rétroactions sur les travaux et de la forme que celles-ci prennent en vue de favoriser la régulation des apprentissages chez les personnes étudiantes.

## 5. ACTES DIRECTIFS AU SEIN DES RÉTROACTIONS SUR LES TRAVAUX

Dans le cadre de notre recherche, bien que nous ayons expérimenté une certaine complexité associée à la désynchronisation des actions réalisées au sein de l'ENA, notamment du caractère parfois peu interactif des échanges asynchrones (Charrier et Lerner-Sei, 2011 ; Peraya, 2011), la présence de marques de reliance sociale à travers ceux-ci nous semble un moyen concret de lutter contre l'isolement social en FOAD décrit par Denami et Marquet (2015). Nos résultats de recherche démontrent que les échanges réalisés par courriels sont plus nombreux que toutes nos publications sur le forum réunies. Toutefois, selon Paquelin (2011), «la messagerie serait un outil de communication intracommunautaire de renforcement de la proximité organisationnelle selon une logique

d'appartenance, alors que le forum assurerait une fonction communicationnelle fondée sur des liens faibles. » (p.586) Étant donné que les individus ne se connaissent pas dans notre contexte d'étude, les liens sociaux entre eux sont effectivement faibles à priori. Nous constatons donc qu'un besoin individuel d'encadrement s'impose, malgré nos invitations récurrentes à utiliser les médiums technologiques à portée collective pour que tout individu puisse bénéficier des réponses qui sont données, un besoin souligné par Endrizzi (2012).

Ce besoin d'encadrement par courriels pourrait également suggérer un problème sur le plan du design pédagogique du dispositif d'apprentissage médiatisé. En fait, la place laissée aux activités d'apprentissage horizontales (Creuzé, 2010, Ferone, 2011, Loisier, 2014) ne semble pas assez grande, c'est-à-dire que les activités d'apprentissage peuvent être réalisées tant individuellement que collectivement et que les membres du groupe sont potentiellement plus à l'aise de communiquer directement avec nous que de poser les questions sur les forums, par exemple. Nous rappelons que Champy et *al.* (2005, dans Dussarps, 2014) prétendent que les deux outils de communication asynchrone les plus interactifs seraient le forum et la messagerie (*Ibid.*). En ce qui concerne l'utilisation des différents types de forums, les mises à l'épreuve sont celles qui présentent le plus petit nombre d'extraits recensés. La grande liberté associée à la réalisation d'activités facultatives sur les forums de mises à l'épreuve pourrait expliquer que, comme le propose Endrizzi (2012), le fait de mettre à disposition de nouvelles technologies ne garantit en rien leur plus-value, en l'occurrence le fait qu'on réalise les mises à l'épreuve proposées. Par ailleurs, comme le suggèrent Paquelin et Dussarps (2014), l'asynchronisme des activités d'apprentissage proposées peut complexifier la communication sur le plan de la vitesse de réception des messages et sur le plan de la disponibilité des personnes concernées. Nous ne sommes effectivement pas en mesure de répondre aux publications des personnes étudiantes en vue de valider ou non leur raisonnement grammatical au moment où elles les publient sur la plateforme. En somme, compte tenu du design pédagogique en place laissant une grande liberté à celles-ci sur le plan de la réalisation d'activités de formation

non obligatoires, nous avons expérimenté ce taux de participation faible aux forums (Gouvernement du Québec, 2015).

La prochaine section a comme but de faire des liens entre les indicateurs des différents types de présence (autres que la présence sociale) proposés par Garrison (2007 ; 2017), soit la présence enseignante et la présence cognitive, ainsi que les marques de reliance sociale identifiées à travers notre corpus de données.

## 6. MARQUES D'ALLIANCE ET PRÉSENCE ENSEIGNANTE ET COGNITIVE À DISTANCE

La dernière ligne de force que nous souhaitons aborder est un constat lié à l'utilisation d'actes commissifs qui nous permettent de manifester une forme de présence enseignante à distance, mais moins pour manifester notre présence sociale. En fait, nous remarquons que le repère temporel est un élément d'analyse transversal qui se retrouve au sein d'une majorité d'actes commissifs répertoriés au sein de notre corpus de données. Ces points de repère nous amènent à délimiter un cadre pédagogique pour guider les personnes étudiantes, soit par des rappels de délais de remise des travaux, par des délais octroyés pour prolonger ceux-ci pouvant être réalisés sous forme de requêtes, d'avertissements, d'interrogations ou simplement sous forme de déclarations. En ce sens, nous pouvons faire des liens entre notre pratique et l'approche pédagogique tutorée décrite par Creuzé (2010) dans le cadre de laquelle : « [la personne enseignante] met tout en œuvre pour faciliter une communication fluide entre tuteurs et apprenants pendant toute la formation et non à des moments précis et délimités, comme ceux de la remise de travaux. » (p.452) La facilitation des échanges entre les membres du groupe de personnes étudiantes, soit une composante de la présence pédagogique du modèle de Garrison (2017), est soutenue à distance par la personne enseignante. Effectivement, les ressources pédagogiques interactives que nous mettons à disposition ou que nous nous engageons à mettre à disposition auprès des personnes étudiantes au sein de l'environnement numérique d'apprentissage nous amènent

à les soutenir à distance dans l'apprentissage sans pour autant que nous ayons à interagir directement avec eux. Par exemple, le recours à un outil TIC comme le forum, qui a un caractère interactif en mode asynchrone et une portée collective est un choix pédagogique qui nous amène à pouvoir communiquer directement avec elles à partir d'un déclencheur : une mise en situation, une question, un exercice, une thématique, un contenu d'apprentissage, etc. En contrepartie, les tests à réaliser en mode asynchrone proposant une correction automatisée ainsi que des explications correctives lorsque les réponses données aux questions du test sont tout autant porteuses d'une présence enseignante même si l'interaction se fait exclusivement avec l'agent technologique bâti par la personne enseignante. Il est d'ailleurs suggéré de ne pas limiter les interactions asynchrones à des interactions humaines à distance, mais d'impliquer également les agents technologiques qui permettent certaines formes d'automatisation de la communication pour faciliter le développement d'un sentiment de présence à distance en FOAD (Deaudelin, Goulet, Nizet, Leroux, Desrochers, 2016). Toutefois, dans le contexte de notre recherche, les indicateurs de l'établissement de liens affectifs entre les individus à distance, de la communication ouverte que ces agents technologiques permettent et de la cohésion de groupe qui est du coup favorisée ne semblent pas présents en nombre significatif au sein des actes commissifs de notre corpus de données. Les ressources pédagogiques que nous proposons dans cette sous-catégorisation étant majoritairement utilisées à des fins de consultation, leur caractère interactif est peu, voire aucunement présent.

Par ailleurs, on remarque que les actes directifs sont davantage liés au concept de présence cognitive qu'au concept de présence sociale, puisqu'ils fournissent dans plusieurs cas des moyens de stimuler les personnes étudiantes dans leur apprentissage par le questionnement, par les rectifications, par les conseils ou autres, formulés en situation d'apprentissage complexe (Garrison, 2007). Ceux-ci peuvent servir de déclencheurs au processus de régulation des apprentissages étant donné qu'ils ne constituent pas seulement l'identification des erreurs réalisées, mais qu'ils proposent des explications permettant d'en comprendre la source de manière à amener les personnes étudiantes à ne pas les reproduire.



Il s'agit d'une manière de les amener à modifier leurs schèmes mentaux erronés à partir d'une rétroaction élaborée, donc de stimuler l'aspect cognitif associé au processus d'apprentissage (*Ibid.*). Bref, la forme et le contenu des actes directifs invitant à l'action et ciblant les erreurs et leur source pour amener les personnes étudiantes à les prévenir témoignent également d'une forme de présence cognitive à distance. Le traitement de ces actes directifs amène un éclairage pertinent sur le contenu et la forme que peuvent prendre les interactions asynchrones en FOAD (Quintin, 2008), plus spécifiquement dans le cas des rétroactions sur les travaux qui nous ont permis d'offrir des commentaires détaillés aux personnes étudiantes en vue de les amener à réguler leurs apprentissages. Bref, nous émettons l'hypothèse que la fréquence et la diversité de nos interventions pédagogiques sur la plateforme de cours, qui sont associées à la manifestation d'une présence pédagogique à distance, pourraient faciliter une forme de valorisation chez l'autre si ces interventions sont contextualisées et qu'elles soutiennent efficacement l'apprentissage (Dussarps, 2014).

La prochaine section aborde la conclusion de notre recherche, en revenant sur nos objectifs, sur nos choix méthodologiques, sur nos principaux résultats, sur les limites de notre démarche, mais également sur les retombées envisagées.

## CONCLUSION

Pour conclure, nous avons eu le plaisir de combiner notre parcours d'étudiante-chercheuse à notre parcours de chargée de cours dans le cadre de cette *self-study research*. Notre expérience en tant que personne formatrice en FOAD, nos valeurs fondamentales (partage, ouverture, empathie, etc.) et nos croyances relativement à l'enseignement en ligne nous ont permis de dégager une problématique concrète liée à notre contexte de pratique. Elles ont également guidé le choix de notre cadre de référence, qui comprend les concepts de présence à distance, de médiation relationnelle et de reliance sociale, en vue de dégager des indicateurs nous permettant de circonscrire notre problématique pratique étayée par d'autres recherches. Ce cadre de référence a par la suite servi de base d'analyse de nos pratiques professionnelles. Rappelons que notre objectif général était de décrire les manifestations écrites asynchrones du soutien socioaffectif que nous offrons aux personnes étudiantes en FOAD. Pour y parvenir, nous avons réalisé un portrait des marques de liance et d'alliance répertoriées à travers celles-ci; nous avons produit un bilan critique du portrait des marques de liance et d'alliance inventoriées au sein de nos interventions écrites asynchrones en FOAD et nous avons déterminé des pistes de régulation en réponse aux constats émergents du bilan critique des marques de liance et d'alliance utilisées. Les retombées anticipées de l'ensemble du processus sont d'améliorer la qualité du soutien socioaffectif offert aux personnes étudiantes. En réalisant ce portrait, nous avons constaté que certaines marques de reliance recensées correspondaient entièrement à celles décrites par Quintin et Masperi (2010), mais que d'autres ne couvraient pas l'ensemble des données de notre corpus. Ces marques émergentes ont été identifiées et associées a posteriori au cadre de Quintin (2008). Nous avons donc produit une classification adaptée à notre corpus de données pour dresser ce portrait des marques de reliance répertoriées: la typologie Desrochers (2018) inspirée de Quintin (2008) et Quintin et Masperi (2010).

Par la suite, l'analyse des croisements entre les marques de reliance retrouvées à travers notre corpus nous a amenée à porter un regard à la fois descriptif et critique sur

ceux-ci. Nous avons en ce sens réalisé plusieurs constats quant aux manifestations asynchrones de notre soutien socioaffectif, plus spécifiquement sur le plan de l'expression de l'affectivité (Garrison, Anderson et Archer, 2000). En fait, les marques d'empathie ressortent comme des moteurs d'intervention tutorale, car elles guident la réalisation de certains actes commissifs comme la mise en disponibilité de ressources pédagogiques ou l'attribution d'une permission quant à la remise d'un travail (délai pour la remise). De plus, l'usage des émoticônes nous apparaît comme inhérent à toute communication asynchrone dans le but d'en compenser l'absence du canal de communication non verbale. Ils peuvent être utilisés non seulement en complémentarité d'autres marques de liance comme les vœux, l'humour, les remerciements, les encouragements, etc., mais également avec certains actes commissifs et directifs, entre autres pour atténuer le caractère direct de ce dernier. En ce sens, un caractère transversal se dégage des marques de liance, étant donné qu'elles peuvent être combinées à tout acte directif ou commissif dans le but de toucher plusieurs dimensions de la présence à distance (présence enseignante ou sociale) au sein d'une même intervention asynchrone. Bref, elles nous apparaissent des moyens de percer l'écran en tant que personne humaine qui désire tisser des liens avec les membres d'une CoI. Ce constat fait écho à la pertinence sociale de notre recherche, soit la volonté de dégager des stratégies et des moyens pour faciliter le développement de ce rapport positif à l'autre en mode asynchrone.

Sur le plan de la portée de nos interventions tutorales asynchrones à visée socioaffective, nous remarquons que la situation de communication dans laquelle nous retrouvons peut conditionner certains comportements de notre part. Nos interventions asynchrones à visée rétroactive sont majoritairement à caractère individuel (courriels, rétroactions sur les travaux) alors que les interventions proactives sont à portée collective (forums). Par ailleurs, l'intention pédagogique associée à l'usage d'un médium de communication semble guider en grande partie les marques de reliance sociale qu'on retrouve au sein des actes communicationnels. Plus les échanges sont à portée collective, plus elles contiennent des actes directifs plutôt que des marques de liance. Cela met

également en évidence le fait que le design pédagogique de notre dispositif de formation médiatisé dans sa forme actuelle nous amène surtout à interagir énormément par courriels avec les personnes étudiantes de manière à pouvoir plus facilement personnaliser les échanges, notamment en intégrant un grand nombre de marques de liance, ce qui peut avoir tendance à augmenter le nombre de suivis individualisés en comparaison avec le nombre de publications réalisées sur les forums, par exemple, qui peuvent en contenir moins. En somme, notre recherche nous a permis de prendre conscience des stratégies énonciatives qui nous amènent à créer des liens sociaux entre nous et eux (ex. remerciements croisés aux invitations en clôture d'intervention ; usage d'émoticônes dans différentes situations communicationnelles ; encouragements formulés de manière à valoriser l'Autre ; marques de réconfort et de compréhension employées pour témoigner notre empathie, etc.).

Avec du recul, nous réalisons également que nos choix méthodologiques nous ont permis de nous développer en tant que professionnelle de l'enseignement, compte tenu du fait que notre recherche a mené à l'identification de pistes de régulation à mettre en pratique quant à la démonstration de notre soutien socioaffectif aux personnes étudiantes que nous accompagnons en FOAD. Plus spécifiquement, tel que nous l'avons proposé dans notre introduction les bénéfices associés à l'approche méthodologique de type *self-study* sont de :

- 1) nous amener à réfléchir sur nos interventions pédagogiques en regard de l'établissement d'une relation socioaffective avec les personnes étudiantes ;
  - 2) de répondre à nos questionnements professionnels pour mieux nous connaître en tant qu'enseignante en exercice ;
  - 3) d'obtenir une meilleure compréhension de la manière de manifester du soutien affectif aux personnes étudiantes en FOAD ;
  - 4) de nous outiller pour vaincre les défis rencontrés en regard de l'établissement d'une relation socioaffective avec celles-ci.
- (Adapté de Samaras et Freese, 2006, p.11)<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> «*Self-study of teaching enables you to : better understand yourself, your teaching, and your students' learning; develop practical knowledge for personal, professional, and classroom improvements;*

Dans un premier temps, la structure de notre mémoire de recherche, présentant exclusivement une section dans le cadre duquel nous avons été amenée à confronter nos hypothèses quant à l'agencement de certaines marques de reliance aux résultats de nos requêtes d'encodage matriciel (chapitre 4, section 3), nous a permis de répondre à plusieurs de nos questionnements professionnels qui sont traduits par des agencements de marques de reliance. En voici quelques exemples :

- Comment se côtoient les actes commissifs et les marques d'empathie ? Quels actes directifs et quelles marques de liance les annotations sur les travaux comportent-elles majoritairement ?
- Quels sont les différents contextes d'usage des émoticônes ?
- Est-ce que les marques de réconfort sont parfois destinées à nous-mêmes ; est-ce que nous nous autoréconfortons ?
- Est-ce que nous pouvons étayer à l'aide d'exemples ces deux types d'encouragement ?
- Dans quels contextes énonciatifs sont utilisés à la fois des actes commissifs et directifs ?
- Comment se manifeste le croisement entre les marques de diaphonie et les marques de liance, plus spécifiquement d'empathie ?
- [...]

La circonscription de questionnements et d'enjeux propres à l'enseignement en contexte de FOAD fait écho à la pertinence scientifique de notre recherche, portant sur les modalités d'établissement d'une relation pédagogique de qualité entre l'enseignant et les personnes étudiantes à l'écrit en mode asynchrone. Nous avons proposé des réflexions sur l'objet de recherche, soit les manifestations du soutien socio-affectif en contexte de FOAD, à l'aide de nos résultats de recherche de manière à fournir un éclairage complémentaire sur

---

*investigate your own questions situated in your particular context; improve your teaching and leadership with evidence-based practice; conduct research with colleagues for grade level, discipline team, and/or school-wide- curriculum improvement.» (p.11)*

celui-ci. Dans un deuxième temps, lors de cette confrontation entre les hypothèses sur l'agencement de certaines marques aux résultats de nos requêtes d'encodage matriciel, nous avons été amenée à réfléchir à nos interventions pédagogiques en regard à l'établissement d'une présence sociale à distance par l'identification de pistes de régulation de notre enseignement. En fait, l'analyse des marques de reliance en fonction de leur portée et du médium technologique utilisé pour les communiquer aux personnes étudiantes nous permet de mieux observer les combinaisons entre certaines d'entre elles. Nous pouvons ainsi, dans une certaine mesure, prétendre de mieux comprendre la mécanique derrière la manifestation de notre soutien socioaffectif aux personnes étudiantes. Enfin, ces pistes de régulation nous serviront d'outils non pas pour vaincre à coup sûr les défis rencontrés en regard de l'établissement d'une relation socioaffective avec les personnes étudiantes, mais pour mieux guider nos interventions vers l'Autre à distance dans le but de favoriser le développement d'un lien de confiance, de permettre la communication ouverte et transparente entre nous, de démontrer notre appréciation, etc.

Nous sommes toutefois consciente des limites méthodologiques de notre recherche, soit que l'interprétation humaine par un tiers parti de notre échantillon composé de cinq extraits choisis par un générateur de nombres aléatoires pour chacune des marques de reliance a limité le dialogue verbal entourant celle-ci. Par contre, le fait d'avoir utilisé un agent technologique pour compenser cette absence nous a permis de classifier nos données et de tester aisément nos hypothèses sur l'ensemble de notre corpus, pour ainsi amener une autre dimension d'analyse. Enfin, nous nous sommes concentrée sur les manifestations écrites asynchrones du soutien socioaffectif que nous offrons aux personnes étudiantes qui ont une connotation positive par défaut. Celles-ci sont toutefois teintées d'une certaine sensibilité et d'une touche humaniste qui sont propres à notre personnalité. Nous sommes consciente que nos interventions écrites allaient laisser entrevoir plus particulièrement cette écoute et cette empathie dont nous tentons de faire preuve au quotidien dans notre pratique. Bref, cette préoccupation que nous avons quant à la communication ouverte avec les personnes étudiantes, à l'expression de l'affectivité et à la cohésion de groupe explique

notamment pourquoi les marques énonciatives de reliance sont présentes intuitivement à travers nos interventions asynchrones.

Pour conclure, Le fait que nous soyons en début de carrière pourrait expliquer que nous avons accordé une place plus grande à la dimension affective de la relation pédagogique que nous entretenons avec les personnes étudiantes, étant nous-même en quête de reconnaissance de la part des personnes étudiantes de nos groupes, ce qui pourrait être perceptible à travers nos interventions écrites (ex. surabondance d'emploi d'actes bienveillants pour gagner l'affection des personnes étudiantes ou surabondance de marques d'actes commissifs pour manifester sa présence à distance). Nous souhaitons proposer quelques pistes d'exploration quant à la démonstration du concept de présence sociale par le biais de manifestations asynchrones de reliance sociale. Nous pensons que des ateliers sur l'opérationnalisation de la présence sociale selon plusieurs facteurs pourraient être des retombées potentielles associées à notre projet. Il pourrait s'agir de démontrer les liens entre la portée de nos interventions (individuelle ou collective), l'intention de communication (informer, coopérer, remercier, encourager, collaborer, évaluer, etc.), la situation de communication dans laquelle on se trouve (échanges par courriels, interventions sur un forum, consignes données dans l'ENA, rétroactions données sur des travaux écrits), le médium technologique utilisé pour communiquer (courriel, forum, plateforme Moodle, logiciel *Microsoft Word*), et ce, en fonction du bénéfice recherché par la personne enseignante pour les membres de la CoI. Ce bénéfice est proposé en regard au développement d'un sentiment de présence sociale (ou autre type à déterminer selon l'intérêt du chercheur) à distance : exprimer son affectivité, faciliter les échanges, développer la cohésion du groupe, etc. Encore une fois, le fait que nous soyons en début de carrière pourrait nous avoir amenée à accorder une place plus grande à la dimension affective de la relation pédagogique que nous entretenons avec les personnes étudiantes, qui pourrait être perceptible à l'écrit (ex. surabondance d'emploi d'actes épistémologiquement caressants pour gagner l'affection des personnes étudiantes). Cette hypothèse n'a toutefois pas été vérifiée dans le cadre de cette recherche, mais pourrait

l'être dans le cadre de recherches ultérieures. Quelle que soit notre expérience, il demeure que nos paroles et nos actions peuvent percer l'écran et nous rendre plus humaine aux yeux des personnes étudiantes, et ce, même si nous ne les rencontrons jamais physiquement : «Les mots peuvent ressembler aux rayons X ; si l'on s'en sert convenablement, ils transpercent n'importe quoi.» (Aldous Huxley, s.d., n.p.)



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aguert, M., Marcoccia, M., Atifi, H. et Laval, V. (2012). La communication expressive dans les forums de discussion : émotions et attitude ironique chez l'adolescent. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 57, 63–82.
- Anderson J.A. (1988). Examen de quelques concepts éclairant la position de l'éducateur aux médias. In *Actes du symposium Éducation aux médias, rencontre de la recherche et de l'éducation* (p.11-23). Lausanne : Education media.
- Amossy, R. (2008) Dimension rationnelle et dimension affective de l'ethos. In M. Rinn (dir.), *Émotions et discours : L'usage des passions dans la langue*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Akcaoglu, Mete et Lee, Eunbae. (2016). Increasing Social Presence in Online Learning through Small Group Discussions. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2293/3680>>.
- Audet, L. (2011). Regards sur l'évolution de la formation à distance au Canada francophone. *Distances et savoirs*, 33(9), 313–330.
- Auger, P. (2006). Une méthode de recherche innovante : l'utilisation du logiciel Nvivo pour les analyses de littérature. *Revue Sciences de Gestion*, 57, 113-129.
- Babbie, E. (2001). *The practice of social research*. Belmont, CA : Wadsworth/Thomson Learning.
- Barbot, M.-J. et Combès, Y. (2006). Penser le changement de paradigme éducatif lié aux TIC. *Education Permanente*, 169, 133-152.
- Bernatchez, P.-A. (2003). Vers une nouvelle typologie des activités d'encadrement et du rôle des tuteurs. *Revue du Conseil québécois de la formation à distance*. 6(1), 24-25.
- Berry, A. (2007). *Tensions in teaching about teaching: Understanding practice as a teacher educator*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Berthoz, A. et Jorland, G (dir.). (2004). *L'empathie*. Paris, France : Odile Jacob (1<sup>re</sup> éd.).
- Béziat, J. (2004). *Tuteurs et tutorés sur le campus numérique FORSE*. Communication présentée lors du Colloque EIFAD, Poitiers, France, 25 novembre.

- Béziat, J. (2012). Formateur en ligne : vers un modèle d'action. *Distances et médiations des savoirs*, 1. Document téléaccessible à l'adresse <<https://journals.openedition.org/dms/116>>.
- Bolle De Bal, M. (2003). Reliance, déliance, liance: émergence de trois notions sociologiques. *Sociétés*, 80(2), 99–132.
- Bonamy, J., Charlier, B. (2002). Conclusion. Un dispositif efficace ? In B. Charlier et D. Peraya (dir.), *Technologie et innovation en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Bourdet, J.-F. (2006). Construction d'un espace virtuel et rôles du tuteur. In C. Dejean — Thircuir, et F. Mangenot (dir.), *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation* (p. 32-43). Paris : Clé International.
- Bourdet, J.-F. (2010). La formation d'enseignants et futurs enseignants de langue dans un dispositif EAD. Des compétences en construction. *Distances et savoirs*, 8(3), 325-344
- Brassard, C. et Teutsch, P. (2014). Proposition de critères de proximité pour l'analyse des dispositifs de formation médiatisée. *Distances et Médiations Des Savoirs*, 5. Document téléaccessible à l'adresse <<https://journals.openedition.org/dms/646/>>.
- Brown, A., Metz, K., et Campione, J. (1996). Social interaction and individual understanding in a community of learners : the influence of Piaget and Vygotsky. In A. Tryphon et J. Vonèche (dir.), *Piaget-Vygotsky : the social genesis of thought* (p. 145-170). Hove, GB : Psychology Press.
- Bruillard, É. (2010). Formation à distance : dispositifs techniques. Structuration organisationnelle, spatiale et temporelle des environnements. *Distances et savoirs*, 8(2), 207-221.
- Champy, P., Eteve, C., Forquin, J.-C., Robert, A. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : RETZ.
- Charlier, B., Daele, A. et Deschryver, N. (2002). Vers une approche intégrée des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 28(2), 345-365.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*, 4(4), 469–496.
- Charrier, B. et Lerner-Sei, S. (2011). Rapport au temps et formation à distance. Un point de vue clinique. *Distances et Savoirs*, 3(9), 419-443.

- Clausse, R. (1963). *Les Nouvelles*. Bruxelles: Éditions de l'Institut de Sociologie
- Collin, S. (2010). *L'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal (QC).
- Coppola, N., Hiltz, S. R., & Rotter, N. (2001). *Becoming a virtual professor: Pedagogical roles and ALN*. Communication présentée au 34th Hawaii International Conference on System Sciences, Maui, HI, 6 janvier.
- Cosnefroy, L. (2012). Autonomie et formation à distance. *Recherche et Formation*, 69, 111–118.
- Craig, C. J. (2009). Trustworthiness in self-study research. In C. Lassonde, S. Galman et C. Kosnik (dir.), *Self-Study Research Methodologies for Teacher Educators* (p.21-34). Rotterdam : Sense Publishers.
- Creswell, J. (2003). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Creuzé, A. (2010). Former les tuteurs à distance : L'expérience de l'Institut français de Madrid. *Distances et Savoirs*, 8(3), 447–461.
- Cros, F., Lafortune, L. et Morisse, M. (2009). *Les écritures en situations professionnelles*. Québec : Presses de l'Université du Québec
- Crozat, S., Bachimont, B., Cailleau, I., Bouchardon, S. et Lavoisier, L. G. (2011). Éléments pour une théorie opérationnelle de l'écriture numérique. *Document numérique*, 3(14), 9–33.
- Deaudelin, C., Goulet, J., Nizet, I., Leroux, J. L., Desrochers, M.-È., et Nolla, J.-M. (2016). *Regard interfacultaire sur l'évaluation à distance des apprentissages. Rapport final*. Sherbrooke, QC : Université de Sherbrooke.
- De la Rupelle, G. et Mouricou, P. (2009). Donner du sens à ses données qualitatives en Systèmes d'Information: deux démarches d'analyse possibles à l'aide du logiciel NVivo 8. Communication présentée dans le cadre du 14e Colloque AIM, Marrakech, 10 au 12 juin 2009.
- Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, 11(2), 157-161.
- Denami, M. A. et Marquet, P. (2015). Le sentiment d'isolement en formation ouverte à distance (FOAD) : quelle réalité, quelles conséquences ? *Frantice.net*, 10, 47-63.

- Depover, C., Karsenti, T. et Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies. Favoriser les apprentissages, développer les compétences*. Québec (QC) : Presses de l'Université du Québec.
- Deschryver, N. (2008). *Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation hybride. Thèse de doctorat en éducation*, Université de Genève, Genève.
- Detrie, C. (2007). *De la non-personne à la personne : L'apostrophe nominale*. Paris : CNRS Éditions.
- Develotte, C. et Mangenot, F. (2004). Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif. *Distances et savoirs*, 2(2), 309-333.
- Develotte, C. (2006). *De l'analyse du discours à l'analyse du discours multimédia*. Habilitation de diriger des recherches (HDR). Grenoble : Université de Grenoble 3.
- Develotte, C. et Mangenot, F. (2010). Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues. *Distances et Savoirs*, 33(8), 345–359.
- Devlin, A. M., Lally, V., Canavan, B. et Magill, J. (2013). The role of the ? Inter-Life ? virtual world as a creative technology to support student transition into higher education. *Creative Education*, 4(7), 191–201.
- Dillenbourg, P., Poirier, C. et Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? In A. Taurisson et A. Sentini (dir.), *Pédagogies .net : l'essor des communautés virtuelles d'apprentissage* (p.1-26). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Dionne, M., Mercier J., Deschênes, A-J, Bilodeau H., Bourdages, L., Gagné, P., Lebel, C. et Rada-Donath, A. (1999). Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance. *Revue Distances*, 13(2), 69-99.
- Domakin, A. (2013). Can Online Discussions Help Student Social Workers Learn When Studying Communication? *Social Work Education*, 32(1), 81–99.
- Dow, M. J. (2008). Implications of social presence for online learning : a case study of MLS students. *Journal of Education for Library and Information Science*, 49(4), 231-242.
- Dussarps, C. (2014). *Dimension socioaffective et abandon en formation ouverte et à distance*. Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, Université Michel de Montaigne, Bordeaux III.

- Endrizzi, L. (2012). Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités. *Institut français de l'éducation (IFÉ) - Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 78, 1–30.
- Feldman, A. (2009). Making the self problematic. In, C. Lassonde, S. Galman et C. Kosnik (dir.), *Self-Study Research Methodologies for Teacher Educators* (p.35-49). Rotterdam : Sense Publishers.
- Ferone, G. (2011). Favoriser les interactions à distance en formation des maîtres. *Former et apprendre à distance*, 68, 79-94.
- Galman, S. (2009). Trading in fables. In C. Lassonde, S. Galman et C. Kosnik (dir.), *Self-Study Research Methodologies for Teacher Educators* (p. 53-69). Rotterdam : Sense Publishers.
- Garrison, D. R., Anderson, T. et Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment : computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2, 87-105.
- Garrison, D. R. (2007). Online community of inquiry review: social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61–72.
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M. et Fung, T. (2010). Exploring causal relationships among cognitive, social and teaching presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *The Internet and Higher Education*, 13(1–2), 31–36.
- Garrison, D. R. (2017). *E-Learning in the 21st Century: A Community of Inquiry Framework for Research and Practice* (3e éd.). London : Routledge/Taylor and Francis (1<sup>re</sup> éd. 2002).
- Gettliffe-Grant, N. (2004). Analyse de Médiation, médiatisation et apprentissages. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, 7(1), 153 - 162.
- Gauducheu, N. (2008). La communication des émotions dans les échanges médiatisés par ordinateur : bilan et perspectives. *Bulletin de Psychologie, Numéro 496*(4), 389.
- Gauthier, G. (2010). *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec
- Gikand, J.W., Morrow, D., Davis, N.E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57, 2333–2351.

- Glickman, V. (2002). *Des cours par correspondance au « e-learning »*. Paris : PUF (1<sup>re</sup> éd.).
- Glickman, V. (2014). Pédagogies et publics des formations à distance. Quelques touches historiques. *Distances et médiations des savoirs*, 2(8). Document téléaccessible à l'adresse <https://journals.openedition.org/dms/902>
- Gouvernement du Québec (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Guri-Rosenelt, S. (2009). *Digital technologies in higher Education: sweeping expectations and actual effects*. New York: Nova Science Publishers.
- Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Québec : Presses de l'Université du Québec (1<sup>re</sup> éd.).
- Horman, J. (2005). *Une exploration de l'interaction sociale en ligne lors de la réalisation d'activités d'apprentissage collaboratif dans deux espaces interactifs : un site Internet et des wikis*. Mémoire de maîtrise en technologie éducative. Québec : Université Laval.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Bern : Peter Lang.
- Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie*. Montrouge : ESF éditeur.
- Hrastinski, S. (2008). The potential of synchronous communication to enhance participation in online discussions: A case study of two e-learning courses. *Information & Management*, 45, 499–506.
- Jacquinet, G. et Fiches, É. (2008). *L'université et les TIC : Chronique d'une innovation annoncée*. Bruxelles : De Boeck (1<sup>re</sup> éd.).
- Jézégou, A. (2007). La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle. *Distances et Savoirs*, 5(3), 341-366.
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distances et Savoirs*, 8(2), 257-274.
- Jézégou, A. (2010). Community of Inquiry en e-learning : à propos du modèle de Garrison et d'Anderson. *Journal of Distance Education*, 24 (2), 1. Document téléaccessible à l'adresse <[http:// http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/652](http://http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/652)>.

- Jézégou, A. (2012). La présence en e-learning : modèle théorique et perspectives pour la recherche. *International journal of e-learning & distance education*, 26 (1). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/777>>.
- Kehrwald, B. (2008). Understanding social presence in text-based online learning environments. *Distance Education*, 29(1), 89–106.
- Kehrwald, B. (2010). Being online : social presence as subjectivity in online learning. *London Review of Education*, 8(1), 39-50.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). Quelle place pour les émotions dans la linguistique du XXe siècle ? Remarques et aperçus. In C. Plantin, M. Doury et V. Traverso (dir.), *Les émotions dans les interactions communicatives* (p.33-73). Lyon : ENSP.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours*. Paris : Armand Colin (1<sup>re</sup> éd.).
- Krief, N., Zardet, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. *Recherches en Sciences de Gestion*, 95(2), 211-237.
- LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey, T. Russell, (dir.), *The international handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Lafortune, L. (2009). Un journal d'accompagnement d'un changement comme outil d'écriture réflexive professionnalisante. In F. Cros, L. Lafortune et Morisse, M. (dir.), *Les écritures en situations professionnelles* (p.13-39). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lambilliotte, M. (1968). *L'homme relié. L'aventure de la conscience*. Bruxelles: Sodi.
- Lancrey-Javal, R., Vassevière, J., Vassevière, M., & Vigier, L. (2014). *Manuel d'analyse des textes : histoire littéraire et poétique*. Paris : Armand Colin (1<sup>re</sup> éd.).
- Lassonde, C. A., Galman, S., & Kosnik, C. (2009). *Self-study research methodologies for teacher educators*. Rotterdam : Sense Publishers.
- Laterrasse, C., Beaumatin, A. (2014). *La psychologie de l'enfant*. Toulouse: Éditions Milan (1<sup>re</sup> éd. 1997).
- Lefrançois, R. (1991). *Dictionnaire de la recherche scientifique*. Lennoxville : Éditions Némésis.

- Lenoir, Y. (dir.) (2012). *Guide d'accompagnement de la formation à la recherche. Un outil de réflexion sur les termes et expressions liés à la recherche scientifique*. Longueuil : Groupéditions.
- Lemay, R. et Mottet, M. (2009). Les méthodes pédagogiques utilisées pour construire un environnement d'apprentissage socioconstructiviste dans un cours en ligne en mode hybride. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 6(2-3), 47–55.
- Levin, B. B., He, Y. et Robbins, H. H. (2006). Comparative Analysis of Preservice Teachers' Reflective Thinking in Synchronous versus Asynchronous Online Case Discussions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14, 439–460.
- Linard, M. (2001). L'autonomie de l'apprenant et les TIC. In *Actes des Deuxièmes Rencontres Réseaux Humains/Réseaux Technologiques* (p. 41-49). Poitiers : Centre national de documentation pédagogique (CNDP).
- Leroux, J. L., Desrochers, M.-E. et Myre-Bourgault, M. (2018). *L'évaluation des apprentissages à l'ère du numérique en enseignement supérieur : quels besoins et quels défis ?* Communication présentée dans le cadre du 30<sup>e</sup> colloque de l'ADMEE-Europe. Luxembourg, LUX, 10, 11 et 12 janvier 2018.
- Leroux, J. L., Desrochers, M.-E. et Myre-Bourgault, M. (2018). *Évaluer les apprentissages avec les technologies du numérique, des pratiques à partager !* Communication présentée dans le cadre du 38<sup>e</sup> colloque de l'AQPC. Saint-Hyacinthe, QC, 7 juin 2018.
- Loisier, J. (2014). *La Socialisation Des Étudiants En FAD. Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada*. Montréal : Ministère du Patrimoine canadien, Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD).
- Lunenberg, M. et Samaras, A. P. (2011). Developing a pedagogy for teaching self-study research: Lessons learned across the Atlantic. *Teaching and Teacher Education*, 27, 841-850.
- Marchand, L. (2001). L'apprentissage en ligne au Canada : frein ou innovation pédagogique ? *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 403–419.
- Maltais, M. et Deschênes, A.-J. (2009). Une intervention sur la motivation dans des cours à distance. *International journal of e-learning & distance education*, 23(2), 1-24.
- Marcoccia, M. (2000). Les smileys : une représentation iconique des émotions dans la communication médiatisée par ordinateur. In C. Plantin, M. Doury, M. et V. Traverso (dir.). *Les émotions dans les interactions* (p. 249-263). Lyon : Presses universitaires de Lyon.



- Nastri, J., Peña, J. et Hancock, J. T. (2006). The construction of away messages: A speech act analysis. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(4), 1025-1045.
- Nulden, U. et Hardless, C. (1999). Activity visualization and formative assessment in virtual learning environments. Actes de la *10th International Conference on College Teaching and Learning* (p.117–126). Hongrie : Higher education lifelong learning Ireland network (HELLIN).
- Paquelin, D. (2011). La distance : questions de proximités. *Distances et Savoirs*, 9(4), 565–590.
- Paquelin, D. et Dussarps, C. (2014). *Apprendre et réussir ses études à distance : dimension socioaffective de la communication médiatisée*. Actes du XIXème congrès de la SFSIC (p.1-7). Toulon: Université Bordeaux-Montaigne.
- Paulsen, M. F. (1995). Moderating educational computer conferences. In Z. L. Berge, et M. P. Collins, *Computer-mediated communication and the on-line classroom in distance education*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès*, 25, 153-168.
- Peraya, D. (2005). La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisée. Une approche des processus de médiatisation et de médiation. *Technologies développement et recherche*, 0a.
- Peraya, D. et Campion, B. (2008). Introduction d'un changement d'environnement virtuel de travail dans un cours de second cycle : contribution à l'étude des dispositifs hybrides. *International Journal of Technologies in Higher Education International Journal of Technologies in Higher Education*, 5(51), 29-44.
- Peraya, D. (2011). Un regard sur la « distance », vue de la « présence ». *Distances et savoirs*, 9(3), 445-452.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Petit, M., Deaudelin, C. et Brouillette, L. (2015). La présence en formation à distance : orienter la pratique en enseignement supérieur grâce à des résultats de recherches qualitatives. *Adjectif.net*, 1-10.
- Petit, M., Babin, J. et Desrochers, M.-E. (2018). *Présence et supervision de stage à distance à l'aide des TIC : étude de cas en enseignement*. Communication présentée au Symposium L'encadrement pédagogique numérique. Quels sont les défis actuels et futurs ? Quels sont ceux à étudier et explorer ? Montréal, QC, 3 mai.

- Picard, R. W., Papert, S., Bender, W., Blumberg, B., Breazeal, C., Cavallo, D., Machover, T., Resnick, M., Roy, D. et Strohecker, C. (2004). Affective Learning-A Manifesto. *BT Technology Journal*, 22(4), 253-269.
- Prat, M. (2015). *Réussir votre projet Digital learning. Formation 2.0 : les nouvelles modalités d'apprentissage* (3e éd.). Saint-Herblain: Éditions ENI.
- Puustinen, M. (2012). Aider et être aidé : l'importance de la notion d'aide dans les dispositifs d'apprentissage en ligne. *Revue Internationale Des Technologies En Pédagogie Universitaire*, 9(3), 6–9.
- Quintin, J. J. (2008). *Accompagnement tutorial d'une formation collective via Internet — Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Mons-Hainaut ; Université Stendhal, Grenoble.
- Quintin, J. J. et Masperi, M. (2010). Reliance, liance et alliance : opérationnalité des concepts dans l'analyse du climat sociorelationnel de groupes restreints d'apprentissage en ligne. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 13. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.https://journals.openedition.org/alsic/1702?lang=en>>.
- Rourke, L. et Kanuka, H. (2009). Learning in communities of inquiry: a review of the literature. *Journal of Distance Education*, 23(1), 9-48.
- Russel, T. (2009). Personal-experience methods : Re-experiencing classroom teaching to better understand teacher education. In, C. Lassonde, S. Galman et C. Kosnik (dir.), *Self-Study Research Methodologies for Teacher Educators* (p.71-86). Rotterdam : Sense Publishers.
- Samaras, A. P. et Freese, A. R. (2006). *Self-study of teaching practices*. New York : Peter Lang Primer.
- Samaras, A. P. et Freese, A. R. (2009). Looking back and looking forward : an historical overview of the self-study school. In C. Lassonde, S. Galman et C. Kosnik (dir.), *Self-Study Research Methodologies for Teacher Educators* (p.3-19). Rotterdam : Sense Publishers.
- Sander, D. et Scherer, K. R. (2009). *Traité de psychologie des émotions*. Paris: Dunod.
- Simon, E. (2009). Processus de conceptualisation d'« empathie ». *Recherche En Soins Infirmiers*, 98(3), 28–31.

- Tremblay, M. (1999). L'empathie comme modèle de communication dans l'enseignement aux adultes : une recherche heuristique. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Chicoutimi, Québec.
- Trindade, A.M. (2001) *Enseigner et apprendre en présenciel et à distance*. In Actes des Deuxièmes rencontres Réseaux humains/Réseaux technologiques (p.19-30). Poitiers, France.
- Université de Sherbrooke (s.d.). *PeDTICE (Pédagogie, Didactique et TICE)*. Site téléaccessible à l'adresse <<https://www.usherbrooke.ca/pedrice/fr/>>. Consulté le 15 juillet 2017.
- Van der Maren, J-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal (1<sup>re</sup> éd. 1996).
- Vassevière, J., Vassevière, M., Lancrey-Javal, R., Vigier, L. (2014). *Manuel d'analyse des textes — Histoire littéraire et poétique*. Paris : Armand Colin.
- Vermont, J. et Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9(3), 257-280.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Montréal : ERPI.
- Xie, K., DeBacker, T. K. et Ferguson, C. (2006). Extending the traditional classroom through online discussion: the role of student motivation. *Journal of Educational Computing Research*, 34(1), 68–78.
- Xie, K. (2013). What do the numbers say? The influence of motivation and peer feedback on students' behaviour in online discussions. *British Journal of Educational Technology*, 44(2), 288–301.
- Zagre, A. (2013). *Méthodologie de la recherche en sciences sociales. Manuel de recherche sociale à l'usage des apprenants*. Paris : L'Harmattan.